IUFM DE BOURGOGNE

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEUR DES ECOLES

ENSEIGNER LA LANGUE FRANCAISE PAR SON OBSERVATION

FROPPIER Emilie

Directeur de mémoire : Madame CHARVY

Année 2004 n° de dossier : 03STA00034

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : De la grammaire traditionnelle à l'Observation réfléchie de la langue française

1) **Mise en perspective historique**

1.1) La grammaire traditionnelle
1.2) Le Plan de rénovation de l'enseignement français à l'école élémentaire
1.3) La grammaire textuelle

2) **Les Instructions officielles de l'année 2002**

3) **Mise en perspective du contexte du cycle trois et des constats négatifs**

3.1) Les notions du cycle trois

3.2) Une enquête au cycle trois

3.2.1) A quoi sert la grammaire ?
3.2.2) Qu'est-ce que la grammaire ?
3.2.3) Que fait-on quand on fait de la grammaire ?

4) **Vers une démarche novatrice**

4.1) Une démarche novatrice
4.2) L'observation réfléchie de la langue
4.3) Les ateliers de négociation graphique

4.3.1) L'origine des ateliers de négociation graphique
4.3.2) Leur protocole
4.3.3) Leurs objectifs

DEUXIEME PARTIE : Une séquence d'apprentissage en Observation réfléchie de la langue en cycle trois

1) **Mise en place de la séquence d'apprentissage et émission d'hypothèses :**

2) **Séquence d'apprentissage autour du texte explicatif :**

2.1) Séance 1 : la forme, la typographie et la fonction du texte explicatif

2.1.1) Objectifs et déroulement :
2.1.2) Bilan et analyse

2.2) Séance 2 : le présent de vérité générale

2.2.1) Objectifs et déroulement
2.2.2) Bilan et analyse

2.3) Séance 3 : le rôle des adjectifs qualificatifs

2.3.1) Objectifs et déroulement
2.3.2) Bilan et analyse

2.4) Séance 4 : le caractère impersonnel du texte explicatif

2.4.1) Objectifs et déroulement
2.4.2) Bilan et analyse

2.5) Séance 5 : l'atelier de négociation graphique

2.5.1) Objectifs et déroulement
2.5.2) Bilan et analyse

3) Bilan et analyse globale de la séquence d'apprentissage

3.1) Le rôle de l'enseignant

3.1.1) La préparation des séances
3.1.2) L'organisation des séances
3.1.3) Le statut de l'enseignant

3.2) Les modalités utilisées par les élèves pour observer la langue de manière réfléchie

3.3) Les intérêts et les limites de cette démarche

3.3.1) Les intérêts
3.3.2) Les limites

3.4) Retour sur la problématique de départ et les hypothèses formulées

CONCLUSION

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEXES

INTRODUCTION

L'enseignement de la grammaire est au cœur des réflexions que suscitent les nouveaux programmes. Tous les enseignants s'accordent à reconnaître que le monde change autour d'eux, que le public scolaire évolue, et que les pratiques pédagogiques doivent s'adapter. Mais l'école a hérité d'une longue tradition grammaticale. La réforme aujourd'hui nous invite au changement.

C'est au regard de ma propre expérience, que j'ai décidé de m'intéresser plus précisément à l'enseignement des outils de la langue à l'école élémentaire. En effet, en tant qu'élève je n'ai pas ressenti la moindre motivation pour les leçons de grammaire et les exercices d'application du Bled ou autre ouvrage rébarbatif. Je me suis également empressée d'oublier les règles de grammaire qu'on m'a inculquées. En tant que pré recrutée, j'ai également enseigné la grammaire à une classe de CE1 par le biais de la méthode « La Balle aux mots ». J'ai pu rapidement constater un manque de motivation des élèves pour cette activité où ils n'étaient pas acteurs de leurs apprentissages.

C'est donc cette année, dans le cadre de ma deuxième année de formation à l'IUFM que j'ai décidé de mener une recherche approfondie sur l'observation réfléchie de la langue, dans le cadre des nouveaux programmes de l'école élémentaire. Ainsi, on peut se demander ce qu'est la grammaire traditionnelle. Quelles modifications lui sont apportées ? Pourquoi la remet-on en cause ? Quels sont les nouveaux courants de pensée ? Comment enseigner les outils de la langue française aujourd'hui, au regard des nouveaux programmes ? Qu'est ce que l'observation réfléchie de la langue ? De quelle manière faut-il enseigner les différentes disciplines de la langue française ? Faut-il encore distinguer grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire ? Quelle méthode faut-il utiliser pour motiver les élèves et construire de réels apprentissages ?

A l'issu de ce questionnement, j'ai choisi de définir la problématique suivante : Comment enseigner l'observation réfléchie de la langue en cycle trois ? En effet, ce qui m'importe est de comprendre ce qu'est l'observation réfléchie de la langue, et comment la mettre en œuvre dans une classe de cycle trois.

Pour cela nous verrons, dans un premier temps, comment l'enseignement grammatical a évolué dans le temps de la grammaire traditionnelle à l'observation réfléchie de la langue. Puis, nous mettrons en évidence les constats négatifs sous jacents à l'enseignement grammatical au cycle trois ainsi que les notions à aborder. Nous montrerons ensuite, la nécessité de la mise en place d'une démarche novatrice à travers l'observation réfléchie de la langue et les ateliers de négociation graphique. Enfin, nous analyserons une séquence d'apprentissage en observation réfléchie de la langue, mise en pratique dans une classe de CM1 et CM2 à l'école Guynemer de Nevers.

PREMIERE PARTIE : De la grammaire traditionnelle à l'Observation réfléchie de la langue

1) Mise en perspective historique :

1.1) La grammaire traditionnelle :

Il s'agit d'une grammaire d'analyse élaborée progressivement au cours du 19ème siècle par des pédagogues à partir de bases simplifiées de la grammaire générale des 17ème et 18ème siècles, et notamment de la vieille théorie des parties du discours. Cette grammaire traditionnelle s'est pratiquée dans toutes les écoles jusqu'aux années 1970, date à laquelle sont apparus un certain nombre de manuels scolaires qui prétendaient renouveler la grammaire traditionnelle en s'inspirant des acquis de la linguistique moderne.

Le manuel intitulé le Berthou fut l'un des grands succès commerciaux de la grammaire scolaire traditionnelle dans les années 1960. Il comprenait la grammaire, l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la conjugaison. Il ne se préoccupait ni du vocabulaire, ni de l'expression, ni de la lecture. Chaque point était traité avec la plus grande simplicité pour éviter toute subtilité propre à déconcerter l'enfant. Cet ouvrage partait de l'étude du groupe du nom et de ses fonctions pour arriver à une connaissance claire de la proposition puis de la phrase, en passant par l'analyse du groupe de mots, par l'analyse systématique du mot à la fin de chaque leçon et par l'analyse progressive de la phrase à deux propositions. Les leçons étaient centrées sur trois objets : les parties du discours, les fonctions, les propositions et la phrase.

Du point de vue pédagogique, la structure des leçons est très classique. La page de gauche propose un travail de découverte à partir de quelques phrases construites pour mettre le phénomène à étudier en évidence, ainsi qu'un résumé à apprendre, éventuellement par cœur. La page de droite propose entre cinq et huit exercices pouvant servir à la fois pour l'entraînement et l'évaluation, ainsi qu'un mode d'emploi pour l'analyse du genre de mot étudié, lorsqu'il s'agit d'une leçon consacrée à l'une des parties du discours.

On reconnaît dans cette organisation du livre la démarche la plus couramment pratiquée dans la majorité des classes. Tout d'abord une phase de découverte collective, plus ou moins active, d'un phénomène linguistique à mettre en évidence, placé dans une situation soigneusement concertée. Ensuite, une formulation par la classe d'une règle ou d'une constatation qui ne sera pleinement réussie que lorsqu'elle correspondra à celle qui figure déjà dans le manuel. Et enfin, l'exécution individuelle, en classe ou à la maison, d'exercices dont on espère qu'ils permettront à l'élève de comprendre, d'assimiler, de maîtriser la notion à l'ordre du jour.

1.2) Le Plan de rénovation de l'enseignement français à l'école élémentaire :

A la fin des années 1960, dans le cadre de la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, à laquelle ont travaillée des équipes de ce qui s'appelait alors l'Institut Pédagogique National, est posé le problème de l'enseignement grammatical. Ses lignes de force sont les rapports entre grammaire et communication et la nécessité d'une grammaire acquise de façon implicite ou de façon active avec des manipulations.
Le plan de rénovation, élaboré par le groupe français de l'INRDP, et publié en janvier 1971, constitue alors le premier document proposant concrètement, un nouveau type de grammaire (inspiré des travaux de CHOMSKY et HARRIS) et une nouvelle démarche pédagogique.

Les éléments de nouveauté contenus dans le plan sont au nombre de trois. Tout d'abord, il prend en compte les fonctions du langage, plus particulièrement la fonction de communication et la fonction poétique. Le premier objectif du plan consiste à mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle, en lui donnant la possibilité d'en utiliser toutes les ressources. Il s'agit de lui faire acquérir la maîtrise de la langue française contemporaine orale et écrite par l'entraînement à la communication et à l'expression. Parallèlement est encouragée la libre démarche de création verbale personnelle sans laquelle la sensibilité et l'imagination enfantines ne sauraient se développer et s'enrichir, et qui est nécessaire à une ouverture sur la poésie.

Ensuite, le plan prend en compte le rapport dialectique entre libération et structuration du langage. L'expression rencontre à certain moment une contrainte à laquelle l'enfant doit se soumettre et qui est la condition de ses progrès. On peut donc considérer dans la conduite de la classe des moments de libération où l'enfant, à l'oral comme à l'écrit, s'exprime sans contrainte, et d'autres moments de travail systématique où il se soumet à une discipline de la langue. Cette discipline résulte des conditions même de l'échange oral ou écrit, de la nécessité de se faire comprendre d'autrui.

Et enfin, une plus grande attention est potée à l'oral. Cette orientation véritablement nouvelle par rapport aux directions de l'enseignement traditionnel, essentiellement tourné vers l'écrit, a trouvé un écho favorable chez les maîtres qui ont vu là un moyen de rénover l'enseignement de l'orthographe. La connaissance par les maîtres des lois de la phonétique et du système phonologique devrait leur permettre d'aider les élèves à passer de la langue parlée à la langue écrite et à fonder l'apprentissage de l'orthographe sur une connaissance scientifique de la langue.

La réaction la plus forte du Plan de rénovation s'est exercée contre l'enseignement par règles. Il ne s'agit pas d'enseigner des règles mais de les faire pratiquer.
Cependant, le Plan de rénovation a été élaboré de façon relativement hâtive. Dans le plan, la justification de la grammaire est exclusivement utilitaire. Or la grammaire ne saurait être une discipline trouvant en elle-même sa propre raison d'être.

L'exercice structural, emprunté à la pédagogie des langues étrangères, a été introduit par le Plan de rénovation. Son objectif est de faire acquérir une structure linguistique à l'aide de manipulations. On vise à installer un certain comportement linguistique par conditionnement. L'exercice structural a été décrit par E.GENOUVRIER et C.GRUWEZ. D'après eux, il refuse le recours à la réflexion. Il s'agit d'asseoir des automatismes linguistiques, de donner à l'élève les habitudes linguistiques fondamentales qui lui font défaut. Ces exercices sont intenses et brefs. En effet, cette nécessaire intensité d'attention demandée à la classe ne peut qu'être limitée dans le temps. Enfin, la classe entière doit participer à une batterie d'exercices où chaque élève est sollicité.

Le manuel intitulé le Genouvrier est une grammaire du Plan de rénovation des années 1970. Le Plan est à la base en 1972 des Instructions officielles qui eurent une certaine longévité puisqu'elles furent en vigueur jusqu'aux Instructions Officielles Chevènement en 1985.

Emile GENOUVRIER contribua activement à l'entreprise du Plan et fut sans doute l'un des plus efficace propagateur avec son livre Linguistique et enseignement du français, qui fut le principal outil de formation des maîtres. Il considérait que le manuel était le meilleur moyen pour soutenir les enseignants dans leur effort de rénovation. Il publia un ensemble composé d'un livre d'élève et d'un guide pédagogique. Du point de vue pédagogique, il vise à initier les élèves à la nouvelle grammaire et à former les maîtres à son enseignement. Par fidélité au postulat selon lequel l'enfant doit construire lui-même son propre savoir, les auteurs se sont refusés à placer la moindre leçon sous le regard de l'élève. La démarche pédagogique implique que l'élève soit toujours actif

dans quatre situations successives : recherche collective, recherche par équipes, exercices collectifs et exercices individuels.

1.3) La grammaire textuelle :

Au-delà des années 1970 et 1980, l'intérêt des chercheurs et des enseignants est allé vers des urgences prioritaires : lire des textes et en produire. Ils se sont ainsi écartés de la grammaire pour s'intéresser à la théorie du texte qu'ils ont pris l'habitude de désigner par l'appellation grammaire textuelle ou grammaire du texte. Ainsi la grammaire ne se contente plus de décrire les marques qui assurent la cohérence de la phrase, mais elle prend désormais en compte les marques assurant la cohérence du texte. Ces marques se situent dans quatre domaines : la désignation des personnages d'un récit, les organisateurs textuels, les temps du récit et du discours, et le discours rapporté. La grammaire du texte repose sur l'opposition du récit et du discours.

B.COMBETTES, linguiste et auteur de manuels scolaires, a été le précurseur de la grammaire du texte. Il met en évidence, au travers d'exemples variés, un lien entre les faits de langue et les types de texte et cerne quelques domaines d'enseignement qui privilégieraient une grammaire en rapport étroit avec l'approche des textes. Il classe les faits linguistiques selon qu'ils sont plus ou moins concernés par un phénomène d'ordre textuel. Il montre que la langue offre des possibilités diversement et spécifiquement exploitées par les types de textes. Il explique que si la description d'un « dont » ou d'un « auquel » peut être menée sans problème au plan phrastique, le domaine textuel n'apportant rien de pertinent dans cette description ; par contre, le fonctionnement des anaphores, l'étude des emplois de certaines formes verbales (passé simple, passé composé, imparfait) n'a guère de pertinence que rapportée à la dimension textuelle. Enfin, certaines notions comme celle d'énonciation, décisive dans l'écriture, constituent des domaines où se regroupent différents faits (temps, adverbes, pronoms, adjectifs) que la grammaire sépare et qu'il est intéressant au contraire de réunir dans la perspective textuelle.

En 1990, SCHMITT publie un manuel intitulé La Balle aux mots. La grammaire enseignée dans cet ouvrage est la même que celle de ses concurrents et les options pédagogiques sont similaires. La seule différence notable est que cet ouvrage exclut la lecture. On constate une grande régularité dans cet ouvrage, structuré en unités identiques comportant chacune le même nombre de pages. Il utilise également un code de couleur efficace. Nous sommes en présence d'une grammaire qui donne l'apparence d'être une grammaire des constituants mais qui est en fait une grammaire traditionnelle. On est bien loin des ambitions du Combettes quant à la théorie et à la pédagogie.

Les recherches dans ce domaine ont été poursuivies et ont donné lieu à une nouvelle appellation, celle de l'observation réfléchie de la langue, dans les Instructions officielles de l'année 2002.

2) Les Instructions officielles 2002 :

D'après les nouveaux programmes de l'école élémentaire, l'observation réfléchie de la langue a pour objectifs d'examiner des productions écrites, de les décrire et d'en définir les caractéristiques. C'est ainsi que l'élève sera amené à comparer des éléments linguistiques tels que les textes, les phrases, les mots, les sons et les graphies afin d'en repérer les ressemblances et les différences. L'observation réfléchie de la langue vise à développer la curiosité des élèves en faisant de cet enseignement un moment de découverte. Les connaissances acquises seront réinvesties dans des projets d'écriture qui deviendront de nouveaux supports à de nouvelles observations de phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques et orthographiques.

Les Instructions officielles préconisent quelques techniques d'exploration du langage. L'élève procèdera à des classements de textes, de phrases, de mots, de graphies, en les justifiant. Il

sera également amener à manipuler des unités linguistiques telles que les mots, les phrases, les textes par des opérations de déplacement, de remplacement, d'expansion et de réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et des différences entre les objets étudiés.

Après avoir mis en évidence l'aspect historique de l'enseignement de la langue française et présenté les nouvelles Instructions officielles, il me paraît important de traiter les notions et les compétences attendues en fin de cycle trois dans le cadre de l'Observation réfléchie de la langue des nouveaux programmes.

3) Mise en perspective du contexte du cycle trois et des constats négatifs :

3.1)Quelles notions au cycle 3 ? (Instructions officielles 2002)

Le verbe et le nom dans la phrase et dans le texte :

Ce sont les points d'articulation des phénomènes syntaxiques dans la phrase. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase ou du texte et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots. Leur manipulation met en évidence leurs liens avec tous les autres composants de l'énoncé.

Le verbe (grammaire, conjugaison, orthographe)

Le verbe est identifié en repérant les modifications qui peuvent l'affecter (personne, nombre, temps) ou les éléments qui peuvent l'entourer (négation, nom, pronom sujet). L'élève doit être guidé vers un constat de critères convergents et non une procédure automatique pour découvrir le verbe.

Il va découvrir que chaque verbe implique l'usage de certains compléments à l'exclusion d'autres, et que le sens de l'énoncé se modifie avec un même verbe mais sans complément ou avec des compléments différents (jouer, jouer à, jouer de).
Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur quelques expansions du verbe (adverbes, compléments) vont favoriser la mise en mots lors des projets d'écriture et renforcer la compréhension des textes. L'orthographe du verbe qui concerne essentiellement son accord avec le sujet est une construction régulière. Les élèves vont aborder quelques homophones grammaticaux (et/est, ces/ses, c'est/s'est, a/à).

La conjugaison est, au cycle 3, centrée sur l'observation des variations qui affectent les verbes. Les règles d'engendrement du présent, du passé composé, de l'imparfait, du passé simple, du futur, du conditionnel et du présent du subjonctif peuvent être aisément dégagées, ainsi que les régularités orthographiques qui les caractérisent. Les verbes les plus fréquents sont étudiés en priorité.

Le nom (grammaire, orthographe)

Il est identifié par ses variations (en nombre, en genre) et par les éléments qui l'entourent (déterminants, leurs expansions).

La comparaison des déterminants du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) permet de distinguer ceux qui renvoient à un individu ou à toute une classe.

Les jeux (déplacements, substitution, expansion, réduction) sur toutes les expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément du nom) développent l'agilité des élèves en

production écrite. L'élève va repérer les chaînes d'accord dans le groupe nominal et doit apprendre à marquer l'accord.

Les phénomènes grammaticaux portant sur le texte :

Il faut rendre les élèves sensibles aux ruptures qui surviennent dans leurs productions et les conduire à rétablir l'homogénéité.

Les phénomènes qui peuvent faire l'objet d'observations réfléchies :

- le repérage des divers substituts d'un nom
- le repérage des mots de liaison
- le repérage de la diversité des temps verbaux dans un texte
- le repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation et usage correct du point, de la virgule

Vocabulaire et orthographe lexicale :

C'est lors des lectures notamment que les élèves augmentent leur vocabulaire. C'est en écrivant qu'ils en fixent l'orthographe. Il faut les amener progressivement à mobiliser des éléments lexicaux et des expressions pour une prise de parole ou un projet d'écriture.

Compétences devant être acquises en fin de cycle 3 :

Etre capable de :

- effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction)
- identifier les verbes dans une phrase
- manipuler les différents types de compléments des verbes les plus fréquents
- identifier les noms dans une phrase
- manipuler les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis)
- manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom)
- trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement)
- marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières)
- repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal
- utiliser un dictionnaire pour retrouver la définition d'un mot dans un emploi déterminé

Avoir compris et retenu :

- qu'un texte est structuré
- que les constituants d'une phrase ne sont pas seulement juxtaposés mais sont liés par de nombreuses relations (avec le verbe, autour du nom)
- que la plupart des mots, dans des contextes différents, ont des significations différentes
- qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire

3.2) Une enquête au cycle trois :

Jeanne DION et Marie SERPEREAU, auteurs de l'ouvrage Grammaire, conjugaison, orthographe au cycle 3, dans la collection Enseigner aujourd'hui, chez Bordas, ont réalisé une enquête auprès de quarante élèves du CE2 au CM2 de ZEP. Cette enquête a permis de mieux comprendre et de révéler la conception majoritaire de l'apprentissage de la grammaire. Elles ont cherché à relever les conceptions initiales des élèves à travers trois questions.

3.2.1) A quoi sert la grammaire ?

Un élève sur huit ne sait pas et ne peut pas répondre à cette question. De fait, c'est une question que l'école d'ordinaire ne pose pas. Ces élèves ont intégré qu'ils étaient là pour apprendre, c'est tout. D'ailleurs, un élève sur deux répond que la grammaire sert à apprendre, la plupart d'entre eux ne précisent rien d'autre ou ont donné des précisons des plus vagues : « à savoir des choses qu'on connaît pas », certains apportent des précisions sur les contenus « les adjectifs, le futur, le passé, la phrase .

Quelques-uns formulent les choses un peu différemment, ce qui peut dénoter un autre rapport à l'apprentissage. Ils disent que « la grammaire sert à trouver la nature des mots, le sujet et à découvrir ». La démarche pédagogique utilisée par les enseignants que ces enfants ont rencontrés semble ne pas avoir été la même. Néanmoins, la grammaire ne sert là encore qu'à elle-même. D'autres disent que « la grammaire sert à faire des contrôles, comme dans les autres matières », encore une réponse qui prouve que la grammaire est perçue avant tout comme un objet scolaire, et qui révèle la perception que certains élèves se font de l'école : un lieu de contrôle et d'évaluation.

« La grammaire sert à apprendre pour travailler plus tard et qu'on puisse l'enseigner à nos enfants ». Cette réponse signifie un autre rapport à la scolarité, ces enfants ne viennent pas à l'école pour maintenant mais pour plus tard. Le savoir est simplement quelque chose qu'il faut acquérir pour l'avenir. On trouve ici un rapport utilitaire à l'école.

Ils ne sont qu'une petite quinzaine à penser que la grammaire sert à autre chose qu'à elle-même. Beaucoup restent à l'évidence centrés sur l'école. La grammaire sert « à écrire des textes sans faute », « à ne pas faire de fautes en trouvant le sujet dans les groupes nominaux et verbaux ». Cela signifie qu'on apprend la grammaire pour écrire et écrire juste. Cette conception est héritée de toute une histoire.

Elle sert « à mieux lire et à mieux apprendre », « à comprendre ce qu'on lit, à comprendre les sens d'une phrase », « à savoir lire, écrire et poser des questions ». On voit là une vision plus dynamique de l'apprentissage. Mais peu vont au-delà : « la grammaire sert à s'exprimer parfois », « à parler » ou « à bien parler ». Trois élèves seulement y voient une dimension scientifique : « la grammaire sert à savoir à quoi servent les mots et à mieux apprendre la langue française », « à savoir dire comment on parle réellement ».

3.2.2) Qu'est-ce que la grammaire ?

Les réponses aux deux autres questions vont venir confirmer cette analyse et montrer à quel point on reste centré sur l'école. La grammaire est une activité scolaire, elle n'a pas d'autre existence dans la vie sociale et culturelle. « C'est une matière », « c'est du français ou une matière du français », « des leçons qu'on apprend », « des règles à savoir ».

3.2.3) Que fait-on quand on fait de la grammaire ?

Les réponses qui reviennent le plus souvent sont les suivantes : « on apprend », « on travaille », « on apprend des règles » ou « on apprend à placer des points et des majuscules, à reconnaître des groupes et des prépositions, un verbe, un sujet, une personne, les COD et les COI ». Les élèves citent des contenus. Cela signifie qu'on apprend de façon tout à fait scolaire pour simplement restituer lors de la récitation de la leçon, de l'exercice d'application ou du contrôle.

Certains enfants rentrent davantage dans une description de gestes qu'ils accomplissent dans une séance de grammaire. Ils mentionnent qu'une seule activité à la fois : « on lit », « on écrit », « on fait des leçons et plein d'exercices », « on fait des jeux de grammaire », « on travaille sur l'orthographe », « on souligne ». Pour ces élèves, l'apprentissage n'apparaît pas que comme une suite d'obligations scolaires dont il convient de s'acquitter. Aucun de ces enfants n'envisage la scolarité comme une matrice possible d'apprentissage et de développement culturel.

Ils sont nettement moins nombreux à envisager le fait que l'école n'ait pas pour unique fonction celle de préparer à l'insertion socioprofessionnelle. Les activités proposées permettent un accès au sens et à la culture et présentent du sens en elles-même. Pour eux le travail intellectuel ne disparaît pas derrière l'effectuation des tâches et des exercices scolaires. Quatre élèves seulement citent une activité intellectuelle « on nomme », « on cherche » qui témoignent d'une activité cognitive.

4) Vers une démarche novatrice :

4.1) Une démarche novatrice :

Cette conception des élèves est généralisable à presque toute la société. La grammaire reste une matière scolaire qui permet d'acquérir des automatismes d'écriture et qu'on s'empresse d'oublier, comme de nombreux savoirs scolaires, dès que l'examen est passé. Des règles compliquées à savoir et à appliquer. C'est ainsi que Célestin FREINET a dit « je constatai avec un peu de surprise que j'avais presque totalement oublié les règles de grammaire », « Je ne me suis pas ému de mon ignorance. Je savais écrire d'une façon convenable. Je sentais que c'était là l'essentiel, que tout le reste, que toutes ces chinoiseries grammaticales étaient surtout inventions scolastiques et que si moi, qui avais eu, jusqu'à mes dix huit ans, le crâne bourré par maîtres et manuels, je pouvais, sans grand dommage oublier les neuf dixièmes de la grammaire, c'est que celle-ci, telle qu'on me l'avait enseignée, n'était ni vitale, ni indispensable ».

Si l'on interroge des adultes et même des enseignants sur ce qu'ils ont retenu quelques années après, dans tel ou tel domaine, des bribes de formules reviennent en vrac mais chacun a beaucoup de mal à y retrouver une cohérence. On a bien souvent l'air d'avoir appris vite fait, sans avoir toujours fait vraiment l'effort de comprendre. L'intérêt scientifique n'est pas majoritaire, alors même que le but de l'école c'est justement d'avoir ce regard distancié, cette attitude de réflexion et d'observation. Cette conception de la grammaire provient du fait que son enseignement est resté longtemps ancré dans les traditions.

Un nécessaire changement de posture s'impose. Le moment de grammaire doit correspondre à un moment d'étude où l'enfant ne doit plus être alors un simple usager, mais un véritable grammairien, qui prenne distance pour observer comment fonctionne cet outil qu'il manie par ailleurs. Il s'agit de considérer la grammaire comme une science à l'école. Il s'agit en effet non plus d'une série de tâches scolaires à accomplir mais bien d'un engagement de l'élève dans une

démarche personnelle de réflexion, de découverte et d'appropriation, dans une activité véritable d'apprentissage.

Dans le cadre de l'observation réfléchie de la langue, la part des activités de grammaire, conjugaison, orthographe est moindre que celle tournée vers les activités de lecture-écriture. En ce qui concerne la grammaire, les items proposés visent davantage à évaluer des savoirs implicites en relation avec la compréhension de textes que des compétences à analyser explicitement une phrase, un groupe de mot ou un mot. Un effort essentiel sera porté sur la manière de faire construire des savoirs sur la langue. L'enseignant sera vigilant quant aux cheminements des élèves en situation de recherche. L'objectif est de construire chez les élèves un nouveau rapport à la langue. Il faut amener les élèves à considérer la langue comme un objet étudiable en soi. Il faut souligner également l'importance de l'activité très concrète des élèves comme condition de la construction de leurs savoirs.

4.2)L'observation réfléchie de la langue

Le but est de construire des compétences sémantiques, c'est à dire relatives à la compréhension du sens des textes, en parlant, écoutant, lisant et écrivant. L'étude des fonctionnements de la langue ne prend son sens que dans une articulation quotidienne avec des moments de production orale ou écrite en liaison avec des productions de textes véritables. Enseigner la grammaire aujourd'hui, c'est faire passer de l'expérience concrète que tout locuteur a de sa langue à son observation réfléchie.

Certains élèves se sont construit un point de vue distancié sur la langue tandis que d'autres sont trop installés dans un rapport utilitaire à la langue. C'est ainsi que l'enseignant va guider les élèves vers l'exercice de leur métacognition, ce qui signifie prendre conscience de la manière dont on a appris quelque chose. L'enseignant va les guider également vers la maîtrise du savoir, c'est à dire savoir le mettre en relation avec d'autres connaissances, le réutiliser, le réinvestir dans d'autres circonstances. Il va amener les élèves à réfléchir sur leur langue.

L'observation réfléchie de la langue consiste à envisager la grammaire comme une discipline expérimentale où l'on va s'attacher à résoudre une situation-problème. Par exemple, on va isoler un problème d'expression apparu dans de nombreux textes d'enfants. On va faire appel à l'observation, à la comparaison, à l'analyse, à la manipulation, au classement et à la synthèse. On va solliciter l'activité intellectuelle de l'élève. Il s'agit de partir de l'observation concrète des faits de langue dans toute leur diversité pour remonter à l'explication, la règle ou la ligne de conduite à adopter au moment d'écrire.

Enseigner la grammaire aujourd'hui consiste à ne plus dissocier les différents savoirs tels que la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire, comme on peut encore le trouver dans La Balle aux mots. Mais il s'agit, à travers l'étude des types de textes, d'aborder toutes les notions de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire qui s'y rapportent. C'est à partir des productions des élèves ou des comparaisons entre plusieurs textes qu'on va définir les caractéristiques d'un type de texte. Ces caractéristiques devront être réinvesties dans un projet d'écriture. Il ne s'agit plus d'énoncer des règles et de les appliquer, mais de construire les savoirs en situation de production ou d'observation de textes.

Dans la perspective des nouveaux programmes, la grammaire cesse d'être une fastidieuse énumération de principes et de règles pour devenir, selon Danièle SALLENAVE « une réflexion, un apprentissage des modes de la pensée inscrits dans la phrase ».

Dans le cadre de l'observation réfléchie de la langue, on peut également étudier une nouvelle activité, celle des ateliers de négociation graphique.

4.3) Une nouvelle activité : l'atelier de négociation graphique

Des études ont montré que les élèves sont capables très tôt d'une réflexion métalinguistique avancée qu'ils peuvent développer dans des situations appropriées, avec l'aide de l'enseignant et des interactions avec leurs pairs. Cette réflexion fait évoluer plus vite leur représentations sur la langue écrite et l'orthographe, et leur fournit des stratégies qu'ils peuvent réutiliser de façon consciente dans des situations d'autonomie.

L'atelier de négociation graphique est une activité spécifiquement orthographique, basée sur un certain nombre de principes généraux. Tout d'abord, il faut faire en sorte que les élèves aient toujours une vue d'ensemble de ce qu'ils font. Il convient également de déplacer le centre d'attention du produit sur le processus, ce n'est pas le résultat final ou la bonne orthographe qui compte, mais le raisonnement qui a permis d'y parvenir. Il s'agit également de respecter le rythme d'acquisition de l'élève afin de permettre une réelle appropriation. Pour cela, il faut laisser au maximum les élèves développer les initiatives et les raisonnements à leur rythme. Le problème des élèves en difficulté est souvent le manque de temps. Il faut aussi installer des dispositifs qui permettent à ces élèves de prendre la parole et d'apprivoiser les raisonnements, l'atelier de négociation graphique en est un lieu privilégié.

C'est une activité autonome qui présente la même autonomie que la dictée, et ce n'est pas un exercice d'application.

4.3.1) L'origine des ateliers de négociation graphique :

Ils sont plus ou moins contemporains des ateliers d'écriture qui se sont développés ces dernières années. C'est ainsi que M.HARDY et F.PLATONE ont mis en place des interactions entre de très jeunes enfants dans « l'atelier privilégié d'écrit ». JP.JAFFRE a créé « les ateliers d'écriture » dans lesquels de très jeunes enfants s'essayent à l'écriture créative. Enfin, le groupe LEA a mis au point « les entretiens métagraphiques » qui se sont étendus à tous les niveaux de la scolarité.

4.3.2) Le protocole des ateliers de négociation graphique :

Au niveau organisationnel, l'activité se fait en petits groupes de cinq ou six élèves maximum, regroupés autour de l'enseignant. Cela implique que les autres élèves travaillent en autonomie. Tous les élèves de la classe passeront cependant successivement dans l'atelier. Selon l'effectif de la classe, quatre ou cinq groupes seront constitués. Les groupes peuvent être homogènes ou modérément hétérogènes.

En ce qui concerne le déroulement, un texte très court de deux ou trois phrases, fabriqué autour de quelques notions problématiques est dicté aux élèves. Le même texte sera proposé à tous les groupes. Les élèves l'écrivent en très gros sur de grandes feuilles numérotées, et se relisent. Les productions sont ensuite affichées afin que tous puissent en prendre connaissance. A partir de là s'instaure un débat entre les élèves et l'enseignant autour des différentes graphies. Chacun va essayer d'argumenter en faveur de l'une ou de l'autre, l'objectif n'étant pas de trouver la bonne orthographe, mais d'exposer les raisonnements qui ont permis de choisir la graphie retenue. L'enseignant fait la synthèse des problèmes résolus et non résolus, et affiche le texte exact. Les élèves peuvent alors confronter leurs hypothèses avec la solution. Le cycle des ateliers se termine par une synthèse générale où sont confrontés les problèmes. Le rythme est à peu près de deux ateliers par trimestre.

4.3.3) Les objectifs des ateliers de négociation graphique :

Un des objectifs est d'ordre psychologique, il concerne la dédramatisation et la déculpabilisation de l'élève face à son erreur. L'affichage simultané des erreurs des autres rassure l'élève, qui n'est plus seul devant son erreur. Il découvre qu'il y a d'autres possibilités d'erreurs que la sienne. L'orthographe devient matière à discussion, ce n'est plus une fatalité.

Les autres objectifs sont d'ordre didactiques. Déplacer l'attention et l'effort de l'élève du produit vers le processus est un point fondamental. C'est la prise de conscience progressive de l'élève de l'effort intellectuel nécessaire pour mener un raisonnement orthographique. Un autre objectif concerne la mise à jour des représentations-conceptions des élèves, qui seront relevées et étudiées afin de les faire évoluer.

La position de l'enseignant, son comportement sont déterminants pour le bon déroulement de l'atelier. La forme des questions est très importante, elles doivent être ouvertes et appeler à un raisonnement. L'enseignant doit avoir essentiellement un rôle de relance et de reformulation. Il doit aussi se charger des synthèses partielles, relancer le débat. Il est également l'instigateur des interactions, il renvoie aux autres la question d'un élève, il relève les désaccords et les renvoie au groupe. Il encourage et suscite la prise de parole. Enfin, il fait la synthèse finale de ce qui a été découvert et de ce qui n'a pas été résolu.

C'est ainsi que l'équipe du GREDO, équipe de recherche de l'IUFM de Bourgogne, qui réalise des ateliers depuis presque dix ans, a constaté des progrès certains au fil des ateliers. Les plus faibles prennent de l'assurance et sont capables en fin d'année de formuler des raisonnements valides, d'argumenter avec les autres. Cela se traduit dans les productions d'écrit par une plus grande efficacité des procédures de relecture, et de façon générale, par l'amélioration du traitement des accords.

DEUXIEME PARTIE : une séquence d'apprentissage en observation réfléchie de la langue au cycle3

1) Mise en place de la séquence d'apprentissage et émission d'hypothèses :

Dans le cadre de l'observation réfléchie de la langue, j'ai mis en place une séquence d'apprentissage dans une classe de 25 élèves de CM1 et CM2 à l'école Guynemer de Nevers. L'enseignante de la classe et moi-même avons choisi de travailler sur le texte explicatif en grammaire textuelle. En effet, les élèves de la classe étaient en train d'étudier des textes scientifiques portant sur la circulation sanguine dans le corps humain. L'enseignante souhaitait leur faire écrire un compte-rendu sur ce thème. Et enfin, à l'issu d'un voyage scolaire à Paris, les élèves devraient être capables de rendre-compte et d'expliquer aux autres classes leur voyage.

La séquence d'apprentissage a été construite, en tenant compte des besoins de la classe, autour de la problématique suivante : Comment enseigner l'observation réfléchie de la langue en cycle trois ? Tout d'abord, j'ai choisi une approche textuelle par le type de texte. Puis, j'ai émis quelques hypothèses que je vais analyser à la suite de la séquence.

Ainsi, il me semble important de lier la lecture de textes ainsi que l'observation et la comparaison de textes pour en dégager les éléments essentiels. L'élève va être amené à lire des textes, à les observer, les décrire et à les comparer pour en dégager les ressemblances et les différences. Il va ainsi s'approprier les différents types de textes et leurs caractéristiques linguistiques. L'élève est acteur de son apprentissage, il est en position d'observation, de réflexion, mais aussi de manipulation et de recherche. C'est par la lecture de textes que l'élève va comprendre la fonction et l'enjeu des différents types de texte.

La liaison entre la production de textes et l'observation réfléchie de la langue semble très intéressante. En effet, ce lien permet de réinvestir les connaissances acquises. Les élèves mettent en évidence les caractéristiques d'un certain type de texte puis réinvestissent ces connaissances dans la production d'un texte véritable. Les élèves peuvent améliorer leur texte au fur et à mesure des trouvailles ou des critères énoncés en classe. Leurs productions écrites peuvent donner lieu à de nouvelles observations.

La corrélation entre lecture, communication orale et écriture me semble également importante. En effet, les élèves vont expliquer leurs observations, leurs raisonnements, et vont ainsi émettre des hypothèses, puis des conclusions. L'enseignant va faire émerger les savoirs par l'observation réfléchie de la langue. Ils réinvestiront ces données en écriture.

C'est ainsi que quatre séances sont consacrées à la grammaire textuelle, plus précisément aux notions sous-jacentes aux textes explicatifs : sa forme, son organisation et sa fonction, mais également le rôle du présent de vérité générale dans ce type de texte, le rôle de l'adjectif qualificatif dans le texte explicatif, et enfin l'emploi impersonnel du « il » et du « on ».

La dernière séance est consacrée à des ateliers de négociation graphique toujours en lien avec les textes scientifiques.

2) Séquence d'apprentissage autour du texte explicatif :

2.1)Séance 1 : la forme, la typographie et la fonction du texte explicatif :

2.1.1) Objectifs et déroulement :

Objectifs :

- trier des textes selon leur type : narratif, prescriptif, poétique, explicatif
- repérer la forme, la typographie des textes explicatifs
- comprendre la fonction du texte explicatif

Matériel :

- une dizaine de textes par groupe
- trois textes explicatifs format A3 (ANNEXES 1, 2 et 3)
- un manuel de science par groupe
- un dictionnaire par groupe
- deux documentaires Sciences et vie junior par groupe

Déroulement :

a) *regroupement collectif : présentation du travail*

- l'enjeu : Nous allons travailler ensemble un certain nombre de séances pour apprendre à réaliser un compte-rendu. En effet, vous allez effectuer un voyage de classe à Paris et à votre retour vous devrez rendre compte, informer, expliquer à une ou plusieurs autres classes ce que vous avez fait. (2 à 3 minutes)

b) *travail par groupe de 4 :*

consigne : vous allez trier les textes (10 minutes)

c) *compte-rendu des travaux de groupe : (15 minutes)*

- chaque groupe explique un tri : Pourquoi avez-vous mis ces textes ensemble ? Dans quel support trouve-t-on ce type de textes ?
- validation des tris par le groupe classe : Etes-vous d'accord ? Si non, pourquoi ?
- l'enseignante affiche les trois textes explicatifs (format agrandi) au tableau et questionne les élèves : Pourquoi a-t-on regroupé ces trois textes dans le tri ? Observez bien la forme et l'organisation de ces textes, que remarquez-vous ? Remarquez-vous des ressemblances et des différences entre ces textes ?
- l'enseignante note sur une affiche les éléments constitutifs de la forme des textes explicatifs : titre, sous-titre, paragraphes, illustrations, schémas, légendes

d) *Recherche documentaire par groupe de quatre : (15 à 20 minutes)*

Chaque groupe dispose d'un manuel de sciences, d'un dictionnaire, de revues documentaires et d'une liste de quatre questions.

Consigne : Vous allez chercher les réponses aux questions dans les différents supports qui vous sont proposés.

e) *Mise en commun des recherches :*

- chaque groupe lit les réponses aux questions en précisant dans quel support il a trouvé les réponses

- Quel est le point commun entre les supports que vous avez utilisé ? Comment peut-on qualifier ces types de documents ? Pourquoi ? A quoi servent ces types de textes ? Quelle est leur fonction ?
- L'enseignante note sur une affiche que les textes explicatifs servent : à nous faire comprendre quelque chose qu'on ne connaît pas, à nous donner des informations précises sur un sujet, à nous donner des définitions.

2.1.2) Bilan et analyse :

Du point de vue des élèves, leur participation a été active et motivée. L'alternance entre les moments de regroupement collectif et le travail de groupe a été positive et bénéfique. Les élèves se sont impliqués dans les activités. Ils ont fait émerger les savoirs, en effet, ils ont su mettre en évidence la forme des textes explicatifs et leur enjeu ou fonction. C'est ainsi que les objectifs de cette séance ont été atteints.

Ils ont commis quelques erreurs dans le tri de textes. Celles-ci proviennent sûrement de la quantité de textes, une dizaine et de l'absence de différenciation entre les deux niveaux, le CM1 et le CM2. Je ne leur ai également pas laissé assez de temps pour effectuer le tri. Nous n'avons pas consacré assez de temps à la mise en commun. Tous les groupes n'ont pas pris la parole et nous n'avons pas traité toutes les erreurs relevées.

Nous avons réalisé une trace écrite collective sous forme d'affiche mais je n'ai pas envisagé de trace écrite individuelle. L'enseignante a conçu une trace écrite individuelle dans le cahier des élèves, en utilisant un code de couleurs pour le titre, les sous-titres, les paragraphes, les illustrations, les schémas et les légendes (ANNEXE 4).

Pour la séance suivante je dois laisser plus de temps aux élèves pour réaliser les activités demandées, et je dois envisager une trace écrite individuelle afin que chaque élève garde une trace du travail effectué ensemble.

Enfin, l'enseignante a mené, en parallèle de mon travail, des séances de sciences sur la circulation sanguine. Elle a demandé aux élèves d'écrire un texte sur ce thème, puis de l'améliorer (ANNEXES 7 et 8).

2.2)Séance 2 : le présent de vérité générale :

2.2.1) Objectifs et déroulement :

Objectif : repérer dans un texte explicatif le temps du présent de l'indicatif des verbes, présent de vérité générale.

Matériel : 2 textes par élève : un texte théâtral et un texte explicatif

Déroulement :

a) *Rappel de la séance 1 et enjeu, motivation*
b) Lecture silencieuse d'un texte théâtral :

- contextualisation du texte
- Qui a écrit ce texte ? De quel type de texte s'agit-il ?

c) *Relever les verbes conjugués d'une partie du texte (travail par deux)*
d) Mise en commun :

Chaque groupe donne un ou deux verbes conjugués que l'enseignante note au tableau
- valider la liste
- classer les verbes selon leur temps : mettre en évidence l'importance du présent de l'indicatif
- à quoi sert le présent dans ce texte ? Quelle est sa fonction ?

e) Lecture silencieuse d'un texte explicatif, contextualisation du texte :

- De quoi parle ce texte ? D'où est-il extrait ?
- De quel type de texte s'agit-il ? Comment le reconnaît-on ?

f) Relever les verbes conjugués du texte (travail par deux)

g) Mise en commun :

Chaque groupe donne 1 ou 2 verbes conjugués que l'enseignante note au tableau :
- valider la liste
- classer les verbes selon leur temps : mettre en évidence l'importance du présent de l'indicatif
- quelle est la fonction du présent dans ce texte ? A quoi il sert ?
- et dans le premier texte, a-t-il le même rôle ?
- prenons par exemple la phrase : « le fossile est un animal ou un végétal qui vivait il y a des millions d'années. » : c'est une définition qui emploie un présent de vérité générale, cette définition est toujours valable, autant dans le passé, que le présent et le futur
- chercher d'autres exemples dans le texte
- trace écrite collective sous forme d'affiche et individuelle recopiée sur le cahier : Les textes explicatifs sont écrits au présent de l'indicatif. C'est un présent de vérité générale.

2.2.2) Bilan et analyse :

La participation des élèves a été active mais en ce qui concerne les apprentissages, le niveau de formulation était peut être trop élevé ou trop abstrait pour des élèves de cycle trois. Je ne suis pas sûr qu'ils aient réellement compris la différence entre le présent du discours et le présent de vérité générale car ils n'ont pas repéré cette distinction.

Ils ont commis des erreurs en relevant les verbes conjugués dans les textes. Ainsi, ils ont relevé des verbes à l'infinitif ou d'autres natures de mots.

Les objectifs de cette séance n'ont pas été complètement atteints. J'ai commis des erreurs, en effet, le texte théâtral relevant du présent du discours était beaucoup trop long. Nous avons passé trop de temps à le lire et à l'observer au détriment du texte explicatif. J'aurai du demander aux élèves d'étudier d'abord le texte explicatif puis de le comparer avec le texte théâtral. J'aurai du également leur laisser plus de temps pour relever les verbes conjugués dans les textes. Les consignes manquaient de précision. J'ai eu le tord de ne pas réaliser l'exercice moi-même avant de le soumettre aux élèves de la classe.

Enfin, je n'ai pas pris le temps de faire un rappel de la séance précédente. Le lien entre les deux séances n'était donc pas évident pour les élèves. Par contre, au vue de la première séance, les élèves ont bénéficié d'une trace écrite individuelle sur leur cahier, élaborée en classe entière à l'issu de la séance.

2.3)Séance 3 : le rôle des adjectifs qualificatifs :

2.3.1) Objectifs et déroulement :

Objectif : repérer l'emploi et le rôle des adjectifs qualificatifs dans le texte explicatif

Matériel : le manuel Mon Bibliotexte p 26 et 110

Déroulement :

a) *Motivation, enjeu*

b) *Rappel des séances 1 et 2 :*

- Dans les séances précédentes, quel nouveau type de texte avons-nous étudié ?
- Qu'avons-nous repéré dans ces textes ? Afficher des textes explicatifs au tableau (la forme)
- A quoi sert un texte explicatif ? Quel est sa fonction, son but ?
- A quel temps sont conjugués, de manière générale, les verbes d'un texte explicatif ? Comment appelle-t-on plus précisément ce présent ? (Le présent de vérité générale) Pourquoi ? (montrer des exemples dans les textes)

c) *Rappel : Les adjectifs qualificatifs*

- Avez-vous étudié les adjectifs qualificatifs ?
- Pouvez-vous me donner des exemples ?
- Qu'est-ce qu'un adjectif qualificatif ? (il sert à qualifier un nom, il indique les caractéristiques d'une personne ou d'une chose, il peut être participe passé, il peut exprimer un jugement ou un sentiment, il apporte des précisions)

d) *Lecture silencieuse du texte descriptif par les élèves : contextualisation rapide du texte :*

- De quel type de texte s'agit-il ?
- De quoi parle ce texte ?
- Puis ils vont relever les adjectifs qualificatifs du texte (travail par deux) : Le capitaine Hardcastle p26

e) *Mise en commun au tableau :*

- chaque groupe donne 1 ou 2 adjectifs que l'enseignante note au tableau
- validation de la liste par le groupe classe
- A quoi servent ces adjectifs qualificatifs ? Quelles informations nous apportent-ils ? (ils nous apportent des informations sur les couleurs, la forme, les caractéristiques physiques, le caractère de la personne, ils servent à se représenter le personnage)

f) *Lecture silencieuse du texte explicatif : contextualisation rapide du texte*

- De quel type de texte s'agit-il ?
- Comment le reconnaît-on ? De quoi parle ce texte ?

g) *Relever les adjectifs qualificatifs du texte et mise en commun au tableau :*

A quoi servent ces adjectifs ? (ils sont techniques, scientifiques, précis, ils apportent du sens, des informations précises relatives au thème)

h) *Que pouvons nous retenir de cette séance ? Qu'allons nous écrire dans notre cahier pour se souvenir de ce qu'on a fait ?*

Trace écrite collective et individuelle :

- Dans les textes explicatifs, les adjectifs qualificatifs servent à rendre le texte plus scientifique. Ils nous apportent des informations précises et techniques, et apportent du sens.
- Ils sont différents des adjectifs qualificatifs de la description dans laquelle ils servent à se représenter la personne ou la chose.

i) *Rendre les productions écrites aux élèves :*

- lire quelques productions (ANNEXE 8)
- relever les adjectifs qualificatifs et les noter au tableau
- améliorer une partie de la production écrite en insérant des adjectifs qualificatifs précis, à l'aide de la liste présente au tableau (ANNEXE 9)

2.3.2) Bilan et analyse :

La participation des élèves a été active. Les objectifs ont été atteints puisque les élèves ont su différencier le rôle de l'adjectif dans le texte descriptif et d'autre part dans le texte explicatif et scientifique. Néanmoins, ils ont eu des difficultés à repérer les adjectifs qualificatifs du texte scientifique, sans doute trop complexe pour des élèves de CM1 et CM2. Je n'ai pas différencié les textes pour ces deux niveaux.

Enfin, je leur ai demandé de se mettre par deux pour améliorer leur première production écrite d'un compte-rendu scientifique, réalisé auparavant en classe avec l'enseignante titulaire. Ce mode de travail fut peu efficace car les élèves préfèrent travailler seul sur leur propre texte.

Le lien avec la production écrite est important, les élèves peuvent ainsi appliquer les différents critères relevés dans les séances précédentes, ce que je n'ai pas manqué de leur préciser. Ils avaient pour but d'enrichir leur production en introduisant des adjectifs qualificatifs scientifiques dont la liste avait été établie auparavant en classe entière. Enfin, les élèves ont bénéficié d'une trace écrite individuelle et collective sous forme d'affiche.

2.4)Séance 4 : le caractère impersonnel du texte explicatif :

2.4.1) Objectifs et déroulement :

Objectif : être capable de reconnaître le caractère impersonnel des textes explicatifs par l'emploi du pronom indéfini « on » et du pronom personnel « il » (sujet grammatical du verbe impersonnel), tous deux ne remplaçant pas de nom ; au regard de textes à caractère personnel (qui emploient les pronoms personnels « je » et « nous ».

Niveau de formulation des élèves :

- le pronom personnel « il » ne remplace aucun nom
- le pronom indéfini « on » ne remplace aucun nom : il renvoie à une personne dont on ne connaît pas l'identité, désigne l'être humain en général

Matériel : un recueil de textes par groupe

Déroulement :

a) *Regroupement collectif : rappel sur les pronoms personnels*

- Qu'est-ce qu'un pronom personnel ?
- Donnez-moi des exemples. Vous pouvez chercher dans votre cahier.
- A quoi sert un pronom personnel ? Quelle est sa fonction ? Son rôle ? Que remplace-t-il ?

b) *Travail de groupes : tri de textes*

Consigne : Vous allez trier ces textes suivant deux tas, en fonction de deux questions : Qui est l'auteur du texte ? Est-il présent dans le texte ? Je ne veux pas de tri par type de texte.

c) *Compte rendu collectif du tri de textes :*

- au tableau, je vais faire deux colonnes qui correspondent aux deux tas que vous avez fait :
- Quel titre peut-on donner à ces deux colonnes ? Comment avez vous effectué le tri ?
- Quelles ressemblances avez-vous remarquées entre les textes d'un même tas ?
- Chaque groupe donne le titre et le type de 1 ou 2 textes

Emploi du « je » et du « nous »	Emploi du « on » et du « il »
Textes narratifs Textes poétiques	Textes explicatifs Textes informatifs

d) *Travail individuel et mise en commun:*

- lecture silencieuse d'un texte à caractère personnel
- consigne : entourer les pronoms personnels utilisés dans le texte
- mise en commun : De quel type de texte s'agit-il ? Qui a écrit le texte ? Le narrateur est –il présent dans le texte ? Comment le remarque-t-on ?
- Conclusion : quand le narrateur est très présent dans le texte, il utilise les pronoms personnels « je » et « nous ». On sait exactement de qui on parle. Ce sont des textes à caractère personnel.

e) *Travail individuel et mise en commun :*

- lecture silencieuse d'un texte explicatif
- consigne : entourer les pronoms utilisés
- mise en commun :
- de quel type de texte s'agit-il ?
- qui a écrit ce texte ? L'auteur est-il présent dans le texte ? Comment le remarque-t-on ?
- Quels pronoms sont utilisés ?
- De qui parle-t-on quand on emploie le pronom « on » ? Que remplace-t-il ?
- Est-ce que le pronom personnel « il » remplace un nom ?
- Il existe des phrases dans lesquelles « il » ne remplace pas de nom, ce sont des phrases qu'on ne dit pas autrement
- Exemples : il suffit, il faut, il existe, il est important de …

f) Trace écrite :

L'auteur est présent dans le texte :	L'auteur n'est pas présent dans le texte :
Emploi des pronoms personnels « je » et « nous »	Emploi du pronom indéfini « on » qui désigne l'être humain en général Emploi du pronom personnel « il » qui ne remplace aucun nom
Textes narratifs Textes poétiques	Textes explicatifs Textes informatifs

2.4.2) Bilan et analyse :

La participation des élèves était moins motivée, quoique plus active en travail de groupe. La forme de travail, l'organisation des séances semblait les lasser.

La consigne n'était pas assez précise puisque les élèves ont eu des difficultés à expliquer, justifier la présence ou non de l'auteur dans le texte. Je les ai aidés à formuler l'utilisation des pronoms « je » et « nous » en présence de l'auteur et l'emploi du « on » et du « il » impersonnel quand l'auteur est absent du texte. Le niveau de formulation était peut être trop élevé. De ce fait, les objectifs ont été plus ou moins atteints. La trace écrite individuelle sur le cahier les a aidés à comprendre les différences entre ces deux types de texte.

De la même manière que j'ai enseigné la grammaire par son observation réfléchie, j'ai également décidé de traiter la discipline de l'orthographe. C'est ainsi que j'ai étudié et mis en place un atelier de négociation graphique dans la même classe.

2.5) Séance 5 : l'atelier de négociation graphique :

2.5.1) Objectifs et déroulement :

Objectifs :

- prendre la parole
- exposer des raisonnements qui ont permis de choisir la graphie retenue : argumenter, justifier

Déroulement :

a) Dictée : activité collective

- Un texte très court, fabriqué autour de quelques notions problématiques est dicté aux élèves de toute la classe : Le cœur est une pompe qui reçoit et qui envoie du sang dans tout le corps. Le sang contient des globules rouges et des globules blancs. Il s'enrichit en dioxygène.
- deux mots de vocabulaire sont écris au tableau : globules et dioxygène
- Les élèves l'écrivent en très gros sur de grandes feuilles numérotées (feuilles A3, feutres)
- Ils se relisent

b) *Mise en commun : débat (groupe de 5 ou 6 élèves)*

- les productions sont affichées au tableau, les élèves en prennent connaissance
- Débat entre les élèves autour des différentes graphies : l'enseignant entoure d'une même couleur les même mots, orthographiés différemment (ANNEXE 11)

Questionnement :

- Quelles différences remarquez-vous entre les productions ?
- Comment as-tu fait pour l'écrire ?
- va au bout de ton raisonnement
- Pourquoi penses-tu que cela s'écrit comme cela ?
- A quoi as-tu pensé en l'écrivant ?
- Quelle graphie allez-vous retenir ? Pourquoi ?
- Noter les hypothèses des élèves

Rôle de l'enseignant :

- reformuler les propos des élèves
- relancer la discussion
- Amorcer des raisonnements : « si vous pensez que c'est un verbe, alors… »
- faire des synthèses partielles
- Recentrer le débat : où en sommes-nous dans notre démonstration ? Qu'est-ce que nous avons déjà trouvé ? Mais au fait quel est notre problème ?

c) Synthèse de groupe :

- afficher le texte exact au tableau
- comparer avec les hypothèses faites
- conclusion : « et » est une conjonction, on peut la remplacer par « et puis », « est » est le verbe être conjugué
- conjugaison des verbes du 1er groupe, 2ème groupe
- Conjugaison des verbes du 3ème groupe au présent de l'indicatif : les terminaisons sont : s- s- t- ons- ez- ent

d) Synthèse générale en classe entière

e) *Trace écrite :* le texte est de nouveau dicté aux élèves, ils l'écrivent dans le cahier de français, puis on écrit les règles établies (ANNEXE 12)

2.5.2) Bilan et analyse :

La participation des élèves était active, facilitée par le travail en petits groupes de cinq ou six. J'ai choisi de constituer des groupes hétérogènes. En effet, certains élèves n'osent pas forcément prendre la parole, ainsi ceux qui le désirent vont amorcer des raisonnements, qui renvoyés au groupe vont progresser. Les élèves ont eu des difficultés à justifier leurs graphies, notamment l'orthographe et la conjugaison des verbes. La dictée n'était peut-être pas assez adaptée aux élèves. Je pense qu'elle comportait trop de difficultés, particulièrement l'orthographe et la conjugaison des verbes. En ce qui concerne le vocabulaire scientifique, les élèves avaient rencontrés ces mots à plusieurs reprises auparavant dans des textes scientifiques. Les objectifs ont été atteints puisque chaque élève a pu prendre la parole et exposer un raisonnement plus ou moins précis.

Afin d'analyser les résultats des élèves, je les ai répertoriés dans un tableau faisant apparaître les erreurs commises lors du premier jet et celles commises lors du deuxième jet. En effet, il m'a semblé important à l'issu des ateliers de négociation graphique, de dicter le texte une deuxième fois aux élèves pour vérifier s'ils avaient mémorisé certains raisonnements et certaines graphies dans les travaux de groupe.

Tableau d'analyse des erreurs des élèves :

Prénoms des élèves	Erreurs du premier jet	Erreurs deuxième jet
Elodie	Resois envoit contiens Corp senrichie Rouge sans « s »	Est au lieu de et
Karim	Corp s'enrichi	S'enrichi
Annabelle	Pomme au lieu de pompe Confond et/est, resoit Envoi contien sanrichi Rouge et blanc sans « s »	Envoit Sans au lieu de sang Contien s'anrichit
Nicolas W	Confond et/est, ressoit Rouge et blanc sans « s » Envoit sanrichit	envoit
Diane	Corp coeure Rouge et blanc sans « s » Envoi contien sanrichie	Envoi contien Rouge sans « s » S'enrichie
Naoual	Envoi contien s'enrichi Rouge et blanc sans « s »	Recoit Rouge sans « s »
Marion	Reçois envoi contien S'enrichie corp Rouge et blanc sans « s »	Envoit s'enrichie Rouge et blanc sans « s »
Nicolas	Recoit s'enrichi corp	Blanc sans « s »
Maxime	Envoit enrichi	
Christopher	Resoi envoi Corp s'enrichie	Ponpe recoie Envoit s'enrichie
Gwendoline	Reçoi envoi corp contien Rouge et blanc sans « s » S'enrichie	
Hugo	Resoi envoi s'anrichi	
Laurie	Confond et/est s'enrichi Envoi corp comptien Rouge et blanc sans « s »	Envois Comtient S'emrichit
Christelle	Envois s'enrichi	
Anne	Ponpe resoir envoi corp Rouge sans « s » sanriche	envoit
Léna	Reçoi envoi corp Rouge et blanc sans « s » S'enrichie	Reçoi envoi
Keila	Reçoi envoit corp senrichit Confond et/est	
Jordan	Revoit envoi contien Rouge et blanc sans « s » S'anrichie	Envoit S'anrichit
Ivan	Corp Rouge et blanc sans « s »	Blanc sans « s »
Louis	Confond et/est ponpe Ceaur resoi evoit cort Contin sanriche Rouge et blanc sans « s »	Ceaur Resoit envoit corp Sanrichi Rouge et blanc sans « s »
Gary	Ressoit envoit sanrichit	
Nicolas K	Envois corp	Tous au lieu de tout Et/est

On constate moins d'erreurs dans le second jet que le premier. Les résultats sont assez satisfaisant même si je n'ai pas assez de recul pour analyser cette activité. En effet, pour évaluer l'impact de ces ateliers sur les apprentissages des élèves, il faudrait les pratiquer régulièrement sur une année. Cette grille d'évaluation me permet simplement de mettre en évidence quelques résultats.

Les améliorations les plus importantes ont eu lieu au niveau des verbes « recevoir » et « s'enrichir », qui comptent plus que quatre et sept erreurs dans le deuxième jet contre treize et vingt dans la première dictée. L'orthographe du mot « corps » et l'accord des adjectifs « rouges » et « blancs » avec le mot « globules », ont connu un net progrès en passant de quatorze et vingt-trois erreurs à seulement une et huit erreurs lors du texte final. Le verbe envoyer pose problème aux élèves puisqu'on passe seulement de dix neuf erreurs à dix erreurs. La confusion entre « est » et « et », le défaut d'orthographe des mots « cœur » et « pompe » sont restés peu fréquents. Le verbe « contenir » a posé quelques difficultés à une dizaine d'élèves.

Les verbes qui ont posé le plus de difficultés aux élèves sont les verbes « recevoir », « envoyer » et « s'enrichir ». Sur vingt deux élèves ayant participé à la dictée, seulement six d'entre eux ont réalisé un deuxième jet sans aucune erreur. Ces productions mettent en évidence quelques lacunes des élèves. Ces erreurs ont permis de retravailler quelques points de grammaire, notamment la différence entre « est » et « et », mais aussi la conjugaison des verbes. L'amélioration entre les deux productions nous permet d'envisager de meilleurs résultats à long terme, dans le cadre d'une pratique régulière des ateliers de négociation graphique.

3) Bilan et analyse globale de la séquence d'apprentissage :

3.1) Le rôle de l'enseignant :

3.1.1) La préparation des séances :

L'observation réfléchie de la langue était un domaine inconnu pour moi auquel j'ai choisi de m'intéresser pour parfaire ma formation de professeur des écoles.

J'ai du m'investir dans des recherches documentaires afin de comprendre ce que signifiait l'enseignement de la langue par son observation réfléchie, et comment le mettre en place. C'est ainsi que les nouveaux programmes m'ont apporté des éléments de compréhension. La recherche documentaire n'a pas été très fructueuse car il existe encore peu d'écrits à ce sujet.

Au regard de mes recherches et de mon lieu de stage, j'ai choisi d'étudier le texte explicatif avec des élèves de CM1 et CM2. C'est grâce à une grille publiée par le CRDP de Franche-Comté (ANNEXE 13) que j'ai pu lister tous les points de la structure de ce type de texte, tous les indices de reconnaissance et tous les points grammaticaux à aborder. Après avoir listé toutes les récurrences d'ordre grammatical du texte explicatif, j'ai choisi quelques points intéressants.

Ainsi ma séquence d'apprentissage traite de la structure et de la forme du texte explicatif, mais aussi de sa fonction, de l'emploi du temps du présent de vérité générale, du rôle des adjectifs qualificatifs, et du caractère impersonnel de ce type de texte.

Puis, j'ai construit mes séances sur le même modèle, celui d'une séance de grammaire textuelle. Tout d'abord on demande aux élèves de lire le texte silencieusement. L'enseignant va ensuite le lire à voix haute et demander aux élèves de le contextualiser. En fonction des objectifs que l'on s'est fixé, on va demander aux élèves de relever certaines caractéristiques dans le texte. Au

fur et à mesure des trouvailles, on va émettre les premières conclusions. On peut également procéder par comparaison avec un autre texte pour mettre en évidence d'autres éléments linguistiques. Enfin, l'enseignant doit envisager une trace écrite et un réinvestissement de ces connaissances dans une production écrite.

3.1.2) L'organisation des séances : les ressemblances et les différences

La première séance diffère des autres séances puisqu'elle traite de la structure et de la fonction du texte explicatif. Elle fait appel à une observation plus visuelle des textes pour en dégager leur forme, leur typographie. La recherche documentaire permet de mieux comprendre l'enjeu du texte explicatif.

J'ai utilisé à deux reprises le tri de textes qui semble être une très bonne entrée dans l'activité d'observation.

La première séance ne fait pas appel à la comparaison alors que les trois suivantes sont basées sur la comparaison entre le texte explicatif et un autre type de texte pour mettre en évidence une notion spécifique.
Toutes les séances font appel à une alternance entre regroupements collectifs et travaux individuels ou de groupes.

3.1.3) Le statut de l'enseignant :

Dans toutes les séances que j'ai pu mener en observation réfléchie de la langue, j'ai pu remarquer que l'enseignant joue un rôle de « passeur » entre l'élève et le savoir à acquérir. En effet, l'enseignant est un intermédiaire, il propose des situations d'apprentissage adaptées aux élèves qui vont s'approprier les savoirs. J'ai mis en place des situations où l'élève est acteur de son apprentissage. Ainsi, à travers le questionnement de l'enseignant, l'élève va relever, va mettre en évidence des faits de langue et va en tirer des conclusions.

3.2) Les modalités utilisées par les élèves pour observer la langue de manière réfléchie :

Dans le cadre du tri de textes, les élèves sont amenés à observer la forme, la typographie des textes, mais aussi certains indices textuels afin de procéder à un classement réfléchi.
Ils ont également procédé, à travers la lecture de différents types de textes, à des relevés d'indices plus précis. Ces derniers ont donné lieu à des comparaisons entre textes pour en dégager les ressemblances et les différences, et en tirer des conclusions.

3.3) Les intérêts et les limites de cette démarche :

3.3.1) Les intérêts :

Cette démarche d'apprentissage a pour but l'appropriation active des connaissances par les élèves. En effet, l'élève est acteur de son apprentissage. Il porte de l'intérêt à ce dernier et sa motivation s'en fait ressentir. Le mode de travail joue un rôle important, ainsi les élèves apprécient le travail en groupe, mais également le travail individuel et les moments de regroupement collectif. La grammaire est perçue de façon plus dynamique et vivante.

J'ai pu constater une réelle amélioration des productions écrites scientifiques en quantité écrite, en observant les premiers, deuxièmes et troisièmes jets (ANNEXES 7, 8, 9, et 10). Je n'ai pas assez de recul ni de pratique pour en analyser le contenu.

Au vu des intérêts portés à cette démarche, je rajouterai que le temps imparti à l'observation réfléchie de la langue dans les nouveaux programmes, c'est à dire de une heure trente à deux heures par semaine, me semble tout à fait justifié. En effet, cela équivaut à trois ou quatre séances par semaine, dans le cadre de la grammaire textuelle, de la conjugaison, et des ateliers de négociation graphique.

Ayant utilisé « la Balle aux mots » comme outil d'enseignement lors de ma première année de professeur des écoles pré recrutée, je n'hésiterai pas dorénavant à mettre en place des séances d'observation réfléchie de la langue. En effet, dans la démarche traditionnelle, l'élève est passif, il n'est pas amené à observer, à manipuler, ni à rechercher des indices. Il n'est pas acteur de son apprentissage, ce qui ne facilitera pas la mémorisation des savoirs à acquérir. Dans cette démarche, la lecture de textes a une place minimale. On impose une règle préétablie aux élèves qui doivent l'appliquer dans des exercices sans intérêts ni motivation. Elle ne fait pas appel à la production écrite.

Au contraire l'observation réfléchie de la langue offre à l'élève une place active au cœur de ses apprentissages. Il est amené à lire des textes, à les observer, à les manipuler et à les comparer afin d'en dégager les éléments caractéristiques. C'est l'élève qui va découvrir et formuler, dans ses propres mots, la règle ou la connaissance à retenir, avant de la mettre en application dans une production écrite.

3.3.2) Les limites :

Ce type de démarche exige beaucoup de travail de préparation de la part de l'enseignant, sachant qu'il existe encore peu de travaux dans ce domaine.

Les élèves ne sont pas toujours parvenus aux conclusions parce que les objectifs et le niveau de formulation n'étaient pas toujours adapté à eux. Ils ont également eu des difficultés à expliquer leurs raisonnements car ils n'ont pas l'habitude de travailler de cette manière. Cinq séances ne suffisent à apprécier les bienfaits de cette démarche. Il faudrait la pratiquer sur une année pour en voir les réels bénéfices au niveau des apprentissages, du réinvestissement en production écrite, et des raisonnements des élèves.

Les élèves semblent se lasser de cette démarche au bout de quelques séances. Il est important de varier l'organisation des séances et les approches. Je n'ai abordé qu'une démarche par type de texte, alors que les autres approchent méritent d'être traitées en parallèle.

En ce qui concerne les ateliers de négociation graphique, ils semblent difficiles à mettre en place dans une classe de vingt cinq à trentre élèves. En effet, ils supposent une grande autonomie des élèves. Pendant que l'enseignant travaille seul durant près de vingt minutes avec cinq ou six élèves, tout le reste de la classe doit travailler seul ou en groupe à d'autres activités. La mise en place de ces ateliers sur une demi-journée est quasiment impossible. Ils peuvent alors être organisés sur plusieurs jours ou une fois par semaine, sachant que dans ce cas la dictée doit être différente d'un groupe à l'autre.

3.4) Retour sur la problématique de départ et les hypothèses formulées :

A travers mes investigations et la pratique que j'ai pu mener en classe, j'ai mis en évidence trois démarches possibles dans le cadre de l'observation réfléchie de la langue. La première consiste à partir de la production des élèves, de repérer leurs difficultés et de leur proposer des remédiations. La deuxième démarche est une approche par le type de texte. C'est celle ci que j'ai choisi avec l'enseignante de la classe conformément à sa progression. Chaque texte comporte des récurrences d'ordre grammatical qu'on va mettre en évidence par l'observation de textes. Puis, la troisième

consiste, à travers les nouveaux programmes, à étudier des notions non textuelles tel que le sujet et le verbe. Ces notions nécessitent des constats réguliers tout au long de l'année, en fonction des rencontres dans les productions. Je n'ai privilégié qu'une entrée.

Au regard du travail que j'ai mené, j'ai compris les grandes lignes de l'enseignement de la langue par son observation réfléchie.

J'ai mis en œuvre plus ou moins précisément les hypothèses que j'avais élaborées. Néanmoins, il me semble qu'elles sont toutes valides dans ce domaine. En effet, j'ai bien lié la lecture de textes, à l'observation et à la comparaison de textes. J'ai pu remarquer que les élèves ont été amenés à dégager et s'approprier une grande partie des caractéristiques linguistiques du texte explicatif.

Puis, les élèves ont su réinvestir ces caractéristiques dans l'écriture d'un réel texte scientifique. C'est à ce moment qu'elles ont pris tout leur sens. Je n'ai pas assez de recul pour aller plus loin dans cette analyse car la production du texte explicatif a été mise en place dans la classe par l'enseignante titulaire, en parallèle de mes séances. Je n'ai participé qu'à l'amélioration des productions. C'est un point qui mériterait d'être traité plus précisément.

Enfin, j'ai accordé une grande place à la communication orale dans mes séances dans lesquelles les élèves devaient expliquer leurs trouvailles, leurs raisonnements et en tirer des conclusions. J'ai essayé, autant que faire se peut, de faire émerger les savoirs de la bouche des élèves, par un questionnement aussi précis que possible. Je n'y suis pas toujours parvenu.

CONCLUSION

Les nouveaux programmes de l'école élémentaire accordent une place importante à l'observation réfléchie de la langue en cycle trois, en liant lecture, communication orale et écriture. Dans ce cadre institutionnel, il n'est plus question d'enseigner la grammaire en se privant des textes, sources de richesse et de sens. C'est la raison pour laquelle, il me semble nécessaire de prendre appui sur les textes en articulant, autant que faire se peut, l'enseignement des outils de la langue aux pratiques de lecture et d'écriture, qui lui donnent sens. Des temps spécifiques peuvent être accordés à la découverte des outils de la langue, mais la grammaire doit être liée à l'expérience littéraire. Sur le terrain, cela passe par une mise en situation des données grammaticales, textes d'auteurs et pratiques d'oralité, pouvant offrir à l'enseignant des supports concrets, diversifiés et vivants.

Dans cette perspective, on peut envisager de combiner trois types d'activités grammaticales. La grammaire phrastique est nécessaire sans être suffisante. Elle est indispensable pour enseigner l'orthographe et la production d'énoncés syntaxiquement corrects. Elle trouve ses limites lorsqu'on aborde des questions inhérentes à la construction et à la signification des textes. La grammaire de texte, qui est directement orientée vers l'expression, réclame une attention régulièrement portée sur des faits linguistiques, en lecture et en écriture. Enfin, la grammaire du discours, qui consiste à s'interroger sur la façon dont un énonciateur précis s'adresse à son destinataire, permet d'associer la lecture, l'écriture et l'expression orale.

Dans le cadre des activités d'observation réfléchie de la langue, où l'élève est amené à lire des textes, à les observer, à les comparer pour en dégager des récurrences grammaticales, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir. Son rôle est un celui d'un « passeur », c'est à dire qu'il va tout mettre en œuvre pour aider les élèves à formuler les savoirs à retenir. Dans cette démarche, l'élève est acteur de son apprentissage. En outre, c'est dans un projet de lecture-écriture, centré sur un type de texte particulier, que l'enfant va lire, observer et analyser pour mieux écrire lui-même. Le réinvestissement aura ainsi plus de sens.

Pour mettre en œuvre les objectifs des Instructions officielles, une formation des enseignants à ce domaine semble nécessaire. En effet, on peut penser que certains enseignants auraient peur de s'y engager sans une formation suffisante et efficace. La deuxième année de formation à l' IUFM n'est pas suffisante pour acquérir toutes les compétences dont les enseignants ont besoin. D'autre part, les enseignants trouvent que cette démarche manque de systématisation, et souhaiteraient voir apparaître un système parallèle à celui-ci.

Ce mémoire de recherche s'intéresse particulièrement aux activités de grammaire et d'orthographe. Pour aller plus loin dans ce débat, on peut se demander comment enseigner la conjugaison par l'observation réfléchie de la langue en cycle trois. On peut également s'interroger sur les modalités d'enseignement de l'observation réfléchie de la langue en cycle deux.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

Pratique de la langue française à l'école, MARCHAND F., collection Pédagogie pratique à l'école, Edition Hachette Education, 2001.

Grammaire, Conjugaison, Orthographe, cycle 3, Enseigner aujourd'hui, DION J. et SERPEREAU M., Edition Bordas pédagogie, 2002.

Articles et revues pédagogiques :

Quelle grammaire aujourd'hui ?, DOUCEY B., Nouvelle revue pédagogique n°8, Edition Nathan, avril 1998.

La grammaire à l'école, pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?, VARGAS C. et GROSMANN F., Repères, recherches en didactiques du français langue maternelle n°14, Edition INRP, 1996.

Textes officiels :

Les programmes de l'école primaire, Ministère de l'Education nationale, B.O du 14 février 2002.

Adresses internet :

http://www.ac-toulouse.fr

http://www.education.gouv.fr

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : texte explicatif « Un équipement de chasseur »

ANNEXE 2 : texte explicatif « Le sang, un transporteur indispensable »

ANNEXE 3 : texte explicatif « Qu'est-ce qu'un arbre ? »

ANNEXE 4 : trace écrite individuelle concernant la forme et la typographie du texte explicatif

ANNEXE 5 : texte explicatif « Les visiteurs du passé »

ANNEXE 6 : texte théâtral « Le château de l'oubli »

ANNEXE 7 : première production écrite d'un élève d'un texte scientifique sur la circulation sanguine

ANNEXE 8 : deuxième production écrite du même élève

ANNEXE 9 : troisième production écrite du même élève : amélioration d'une partie de son texte

ANNEXE 10 : production finale du même élève

ANNEXE 11 : texte dicté aux élèves une première fois

ANNEXE 12 : texte dicté aux élèves une deuxième fois

ANNEXE 13 : outils pour l'enseignement global du français à l'école élémentaire

ANNEXE 1

UN ÉQUIPEMENT DE CHASSEUR

LE PROFIL D'UN CHAMPION DE VITESSE

Les nageoires sont la clé du déplacement : la nageoire caudale, mue par les ondulations du corps, assure la propulsion en se balançant de droite à gauche ; les nageoires pectorales se chargent de la direction ; la nageoire dorsale garantit la stabilité. Associées à la forme en « fuseau » du reste du corps qui offre une moindre résistance à l'eau, toutes ces caractéristiques donnent au squale l'aisance et la vélocité qui le rendent si redoutable. En témoigne le requin Mako dont la vitesse de pointe approcherait les 60 km/h !

Nageoire dorsale

Nageoire caudale

Nageoire pectorale

Nageoire pectorale

UNE OUÏE QUI DÉTECTE LE MOUVEMENT À DES KILOMÈTRES

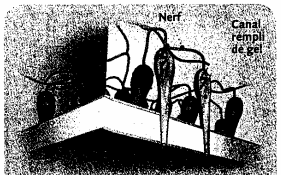
Enfouis sous la peau juste derrière les yeux, les organes de l'ouïe sont, chez le requin, très sensibles aux basses fréquences. L'animal est ainsi capable de détecter des sons graves, inaudibles pour nous, qui peuvent par exemple provenir de la nage d'un poisson ou de la présence d'un bateau à plusieurs kilomètres de distance.

UNE VUE ADAPTÉE À L'OBSCURITÉ

Comme il vit dans un milieu où la visibilité est souvent médiocre, on a longtemps cru que la vue était un sens secondaire pour les requins. Or ils ont une vision excellente, en particulier de nuit, grâce à de petites plaquettes argentées situées au fond de l'œil et qui concentrent la lumière sur la rétine.

Cerveau

Bulbes olfactifs



LES AMPOULES DE LORENZINI : LE « RADAR » DU REQUIN

Localisées sur le museau de l'animal, ces organes sont sensibles au champs électriques. Et voilà qui est bien utile, puisque il émane un champ de tout être vivant ! Un requin rasant les fonds marins peut ainsi détecter les proies cachées sous le sable. Et ce n'est pas tout : les ampoules de Lorenzini serviraient également de boussole à l'animal puisqu'elles lui permettent de percevoir les modifications de son propre champ électrique provoquées par le champ magnétique terrestre.

UNE MÂCHOIRE À RESSORT

Longtemps, on a cru qu'à cause de la position de sa bouche (sous le crâne), le requin devait se tourner sur le côté pour mordre. Tordons le cou à une vieille idée reçue : le requin peut sans difficulté et sans contorsion happer tout ce qui se présente devant lui. Et cela grâce à sa mâchoire supérieure rattachée au crâne par des ligaments élastiques : elle est ainsi partiellement mobile par rapport au reste de la tête et permet à l'animal d'ouvrir sa gueule démesurée, faisant saillir ses mâchoires et avant de s'en servir comme d'un poignard.

Ligaments élastiques

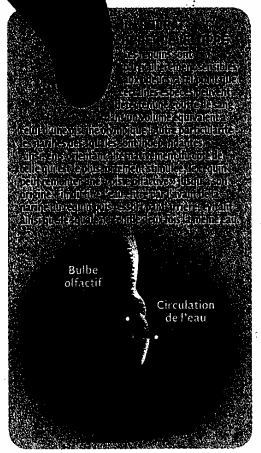
Mâchoire saillante

UN FOIE MULTIFONCTION

Empli d'une huile moins dense que l'eau, il compense le poids du requin et l'empêche de couler. Chez la plupart des poissons, c'est la « vessie natatoire » qui, en se gonflant d'air, assure ce rôle. Mais, la pression qui règne dans les profondeurs comprimant les gaz, ils ne peuvent remonter brusquement à la surface sous peine de voir leur vessie enfler jusqu'à exploser. Avec son foie, le requin pare à cet inconvénient et peut même effectuer d'importants et rapides déplacements verticaux ! De plus, comme il est chargé d'huile, le foie du requin constitue aussi une importante réserve de calories, utile lors des périodes de jeûne : après avoir fait bombance, le grand requin blanc, par exemple, peut passer deux mois sans rien avaler !

DES CRYPTES SENSORIELLES

Le requin n'a pas encore livré tous ses secrets. Sur son dos, des cellules sensorielles nichées entre les denticules de la peau résistent à l'interprétation. Il semblerait qu'elles aient une fonction d'analyse chimique qui permettrait au chasseur de « goûter » sa proie en se frottant à elle. Histoire notamment de vérifier qu'il s'agit bien d'un mets comestible...



20 RANGÉES DE DENTS

Quand vient l'heure des repas, le requin peut compter sur une dentition bien garnie : jusqu'à vingt rangées de dents l'autorisent à la perdre sans risque. Les autres sont des dents de « réserve » qui n'avancent que lorsque celles qui les précèdent sont tombées ou cassées. Ainsi, les dents qui devront servir pendant toute la vie du requin sont remplacées régulièrement par de nouvelles, tandis que d'autres seront apparues au fond de la bouche.

Rangée de dents fonctionnelle

Rapide

Tapis roulant

ANNEXE 2

Le sang, un transporteur indispensable

Le sang et les cellules sanguines

Liquide rouge, le sang observé au microscope apparaît formé d'un liquide - le plasma - contenant de nombreuses cellules : les unes rouges, les globules rouges ; les autres non colorées, les globules blancs. Le plasma contient également des substances utiles à la santé.

Le sang transporte le dioxygène

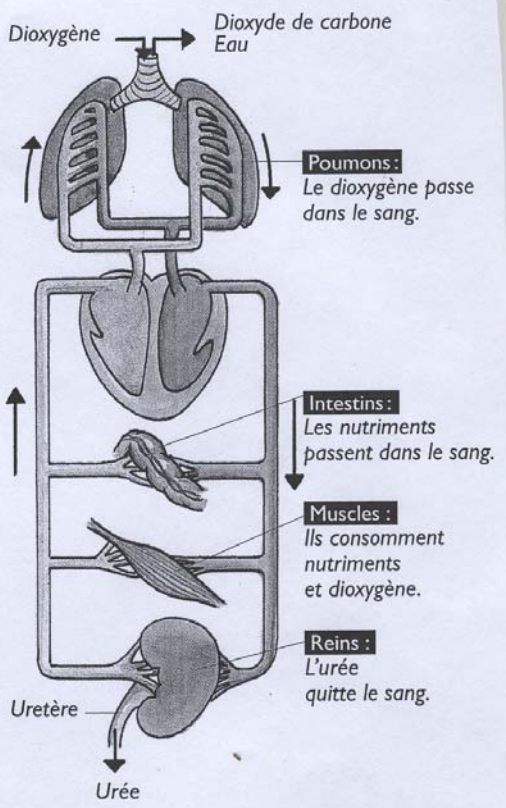
Dans les poumons, le sang s'enrichit en dioxygène qu'il amène aux cellules qui en ont besoin. Il perd le dioxyde de carbone qu'il a reçu des cellules. Les globules rouges sont indispensables à ce travail.

Le sang transporte les nutriments

Au cours de la digestion, la plupart des aliments consommés sont digérés, c'est-à-dire transformés en éléments de petite taille - les nutriments - qui traversent la paroi de l'intestin et passent dans le sang. Ils sont ainsi distribués aux différents organes du corps, leur apportant la matière et l'énergie nécessaires à leur fonctionnement.

Le sang transporte les déchets

L'utilisation du dioxygène et des nutriments par les organes s'accompagne de la libération de déchets qui sont déversés dans le sang, puis éliminés. Le principal déchet est le dioxyde de carbone transporté par le sang jusqu'aux poumons. L'urine éliminée par les reins et la sueur éliminée par la peau contiennent de nombreux produits toxiques prélevés dans le sang. L'urée est le plus dangereux d'entre eux.
Si elle s'accumule dans le sang, elle peut provoquer la mort.



Le sang transporte les substances nécessaires au fonctionnement de notre organisme.

Je retiens

- ***Le sang est formé de plasma et de cellules.***
- ***Le sang transporte dioxygène et dioxyde de carbone.***
- ***Le sang transporte les nutriments entre le tube digestif et les organes.***
- ***Le sang rassemble les déchets et permet leur élimination.***

ANNEXE 3

A

Qu'est-ce qu'un arbre ?

Dans le langage courant, un arbre est une plante de grande taille, ayant un tronc et des branches constitués par du bois.

Arbrisseau : moins de 7 mètres, arbuste ramifié dès la base

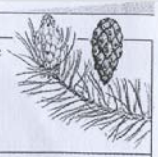
Arbuste : moins de 7 mètres, un seul tronc

Arbre : plus de 7 mètres à l'âge adulte

1/Cime
2/Houppier (branches et feuillage)
3/Branches maîtresses
4/Tronc
5/Fût : partie du tronc sans branches
6/Collet
7/Racines principales
8/Racines secondaires et radicelles

8

Feuillu



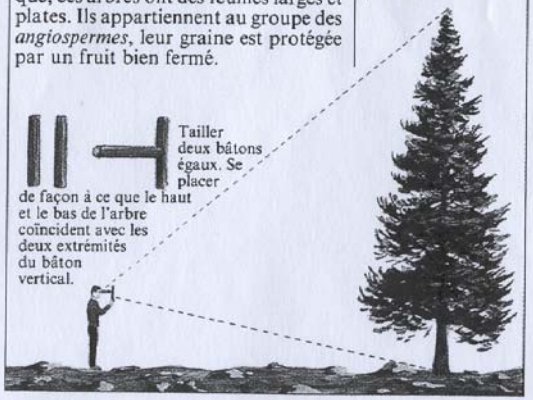
Conifère

Les arbres se répartissent en deux groupes :

- **Les conifères.** Leur fruit est un cône, ou pomme de pin. Certains ont des feuilles en aiguilles comme le pin, d'autres en écailles, comme le cyprès. On les appelle également les résineux, car la plupart d'entre eux fabriquent de la résine, collante et odorante. Pour les botanistes, ce sont des *gymnospermes*, c'est-à-dire des plantes dont la graine n'est pas enfermée dans un fruit clos. Les conifères sont apparus sur terre bien avant les feuillus, il y a environ 150 millions d'années. La plupart gardent leur feuillage en hiver.
- **Les feuillus.** Comme leur nom l'indique, ces arbres ont des feuilles larges et plates. Ils appartiennent au groupe des *angiospermes*, leur graine est protégée par un fruit bien fermé.

Pour les scientifiques, un arbre est une plante équipée de cellules spéciales, le cambium, qui lui permettent de grossir toute sa vie. C'est ainsi que les minuscules saules nains de montagne, avec leurs quelques centimètres de haut sont considérés comme des arbres.

Comment mesurer un arbre :
La hauteur de l'arbre doit être égale à la distance entre l'observateur et le pied de l'arbre.


Tailler deux bâtons égaux. Se placer de façon à ce que le haut et le bas de l'arbre coïncident avec les deux extrémités du bâton vertical.

9

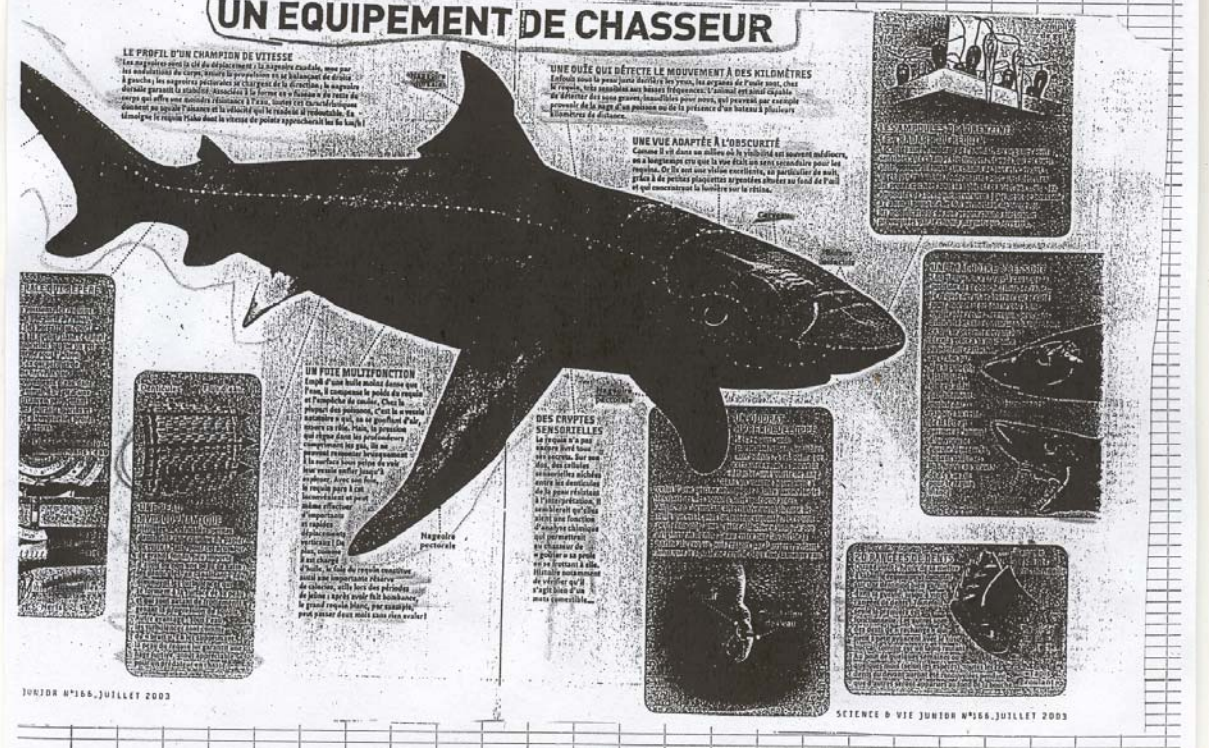
Gaud MOREL / John WILKINSON, *Le Livre des arbres*
Découverte cadet, © Gallimard Jeunesse

ANNEXE 4

Jeudi 29 janvier 2004

Expression écrite

- titre
- sous - titre
- paragraphe
- illustrations
- schéma
- la légende


UN ÉQUIPEMENT DE CHASSEUR
LE PROFIL D'UN CHAMPION DE VITESSE
UNE QUILLE QUI DÉTECTE LE MOUVEMENT À DES KILOMÈTRES
UNE VUE ADAPTÉE À L'OBSCURITÉ
UN FOIE MULTIFONCTION
DES CRYPTES SENSORIELLES
Nageoire pectorale
JUNIOR N°166, JUILLET 2003
SCIENCE & VIE JUNIOR N°166, JUILLET 2003

ANNEXE 5

Les visiteurs du passé

Ce fossile est celui d'un ancêtre de la libellule. Cet insecte vivait il y a 150 millions d'années.

Voici des fossiles de mollusques et de sortes d'escargots qui vivaient il y a 130 millions d'années.

QUESTIONS

Qu'est-ce qu'un fossile ?
Un fossile est un animal ou un végétal qui vivait il y a des millions d'années et qui s'est transformé en pierre au fil du temps.

D'où viennent les fossiles ?
Les fossiles se forment plus facilement au fond de l'eau. C'est pourquoi les fossiles d'animaux marins sont les plus nombreux. Mais on trouve aussi des fossiles d'animaux terrestres : des chevaux préhistoriques, des mammouths ou des dinosaures !

Que nous apprennent les fossiles ?
Les fossiles permettent aux scientifiques de connaître les animaux qui vivaient autrefois sur Terre. En comparant des fossiles de différentes époques, les scientifiques découvrent aussi comment ces animaux se sont transformés au fil des siècles.

Comment s'est formé le fossile d'un dinosaure : l'apatosaurus ?

1

Il y a 150 millions d'années, cet Apatosaurus est tombé dans une mare de boue et il est mort.

2

Très vite, la chair du dinosaure a disparu, mais son squelette, plus dur, a résisté.

3

Petit à petit, le squelette a été recouvert par des couches de poussière et de boue.

Images Doc n°99, Mars 1997, © Bayard Presse

ANNEXE 6

Le château de l'oubli

Quand la scène commence, la princesse Agathe, coiffée à la diable et vêtue de haillons, est assise en train d'éplucher des pommes de terre avec un mauvais couteau, sur une table où s'amoncellent des chaussures à cirer, de la vaisselle sale, du linge à repasser…

AGATHE

– Aïe ! Je me suis encore coupée ! Le roi fait exprès de me donner le couteau le plus émoussé du château…

Elle se lève en suçant son doigt blessé, et marche jusqu'au soupirail, où elle se hisse sur la pointe des pieds pour apercevoir un bout de ciel.

AGATHE

– Mon Dieu, le soleil est déjà haut ! Brutus ne va pas tarder à venir voir si j'ai fini…

Elle jette un coup d'œil au travail qui l'attend sur la table, et se rassoit pour continuer son épluchage.

AGATHE

– Et toutes ces chaussures, quelle horreur ! Chaque jour, il y en a davantage ! Ce n'est pas lui qui salit tout ça : il n'a que deux pieds, comme tout le monde ! Mais il me fait décrotter les souliers de tous ses soldats, et même de tout le village !

Accablée, la princesse ne peut se retenir de pleurer. Elle sort de sa poche un mouchoir et se tamponne les yeux.

AGATHE

– J'étais si heureuse chez mes gentils parents ! Où sont-ils maintenant ? Ils doivent me chercher partout, certainement. Ils ne peuvent pas se douter que cette vieille brute de roi Brutus m'a enlevée et me tient enfermée ici. Je ne sais même plus combien de jours sont passés dans ce maudit cachot où je ne vois jamais le soleil… Malheur : le voilà qui arrive !

On entend des pas lourds et des bruits de métal. La porte s'ouvre. C'est le roi Brutus. Barbu, moustachu, chevelu, sa couronne sur la tête et traînant les pieds dans ses grandes bottes, vêtu d'une longue robe de chambre et ceint d'une corde chargée de trousseaux de clés, il s'approche de la princesse, sourcils froncés.

BRUTUS *(l'air menaçant)*

– Alors, petite malheureuse, as-tu fini ton ouvrage du matin ?

AGATHE

– Comment pourrais-je avoir fini en deux heures toute la besogne dont vous m'accablez, Messire ? Dix servantes en pleine santé n'en viendraient pas à bout en une journée !

BRUTUS

– Tais-toi, tête de bois ! Ton malheur ne dépend que de toi ! Il suffit que tu dises un mot, un seul, et tu auras toutes les servantes du château à tes pieds pour faire tes trente-six volontés… Le mot, c'est oui. Et tu vas me le dire, là, tout de suite : veux-tu m'épouser ? Dis oui.

ANNEXE 6 suite

AGATHE

– Mais non, voyons ! Je ne vous aimais déjà pas le jour où vous m'avez enlevée, comment pourrais-je changer d'avis maintenant que je connais votre méchanceté ?

BRUTUS

– Rrrraaaahhhhh ! Maudite gamine, entêtée comme trente-six mulets ! Mais pourquoi pourquoi pourquoi est-ce que tu ne veux pas m'épouser ?

AGATHE

– Je vous l'ai déjà dit trente-six fois : j'ai promis mon cœur au prince Jean, si doux, si gentil, si élégant, avec son regard d'ange…

BRUTUS *(furieux)*

– … et son beau cheval blanc ! Je connais ton couplet par cœur. N'ajoute pas un mot ou je t'ajoute le dégraissage de mes friteuses, l'astiquage de mes armures, le rafistolage de mes caleçons, et la dératisation à fond !

AGATHE

– Ça m'est bien égal, je préfère mourir que de renoncer à mon amour pour le prince Jean !

BRUTUS

– Mais tu ne me trouves pas beau ? Regarde, j'ai mis ma couronne d'apparat et ma robe de chambre en cachemire pour toi.

AGATHE

– Vous pouvez mettre tous vos bijoux, vous serez toujours plus laid qu'un caillou, qu'un hibou, qu'un chou, qu'un genou, et même qu'un pou !

BRUTUS

– Méfie-toi, tu me rends furibard et mes nerfs ne sont pas en bois ! Pour ta peine, tu vas me finir tout ton ouvrage dans le quart d'heure, sinon gare à toi !

Le roi furieux s'en va en claquant la porte. À cet instant, on entend un sifflement en provenance du soupirail. Puis une petite voix qui appelle.

LA VOIX *(off)*

– Dddrrrr princesse Agathe !

AGATHE

– Holà ! Qui est là ? Qui m'appelle ?

Agathe se lève et va au soupirail.

LA VOIX *(off)*

– C'est moi, je suis l'oiseau-coursier. J'ai volé par-dessus tous les murs pour t'apporter une bonne nouvelle ! Le prince Jean a demandé aux meilleures fées du royaume de préparer un plan pour te sortir d'ici !

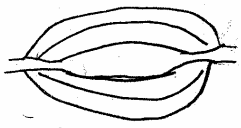
Fanny JOLY, *Les Trois Coups : 6 pièces à lire, à dire et à jouer pour rire*,
© Bayard Éditions, Le Centurion.

ANNEXE 7 : première production écrite de Karim

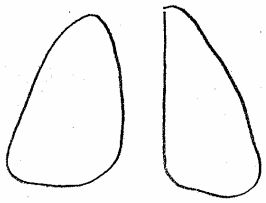
Le compte rendu
de la circulation sanguine

Quand le sang sort des poumons, il est riche en oxygène
après il va dans le coeur qui envoie le sang dans les
muscles et dans le cerveau.

muscle



cerveau



les poumons

Tu ne respectes pas la forme du compte rendu.

ANNEXE 8 : deuxième production écrite de Karim

La circulation sanguine

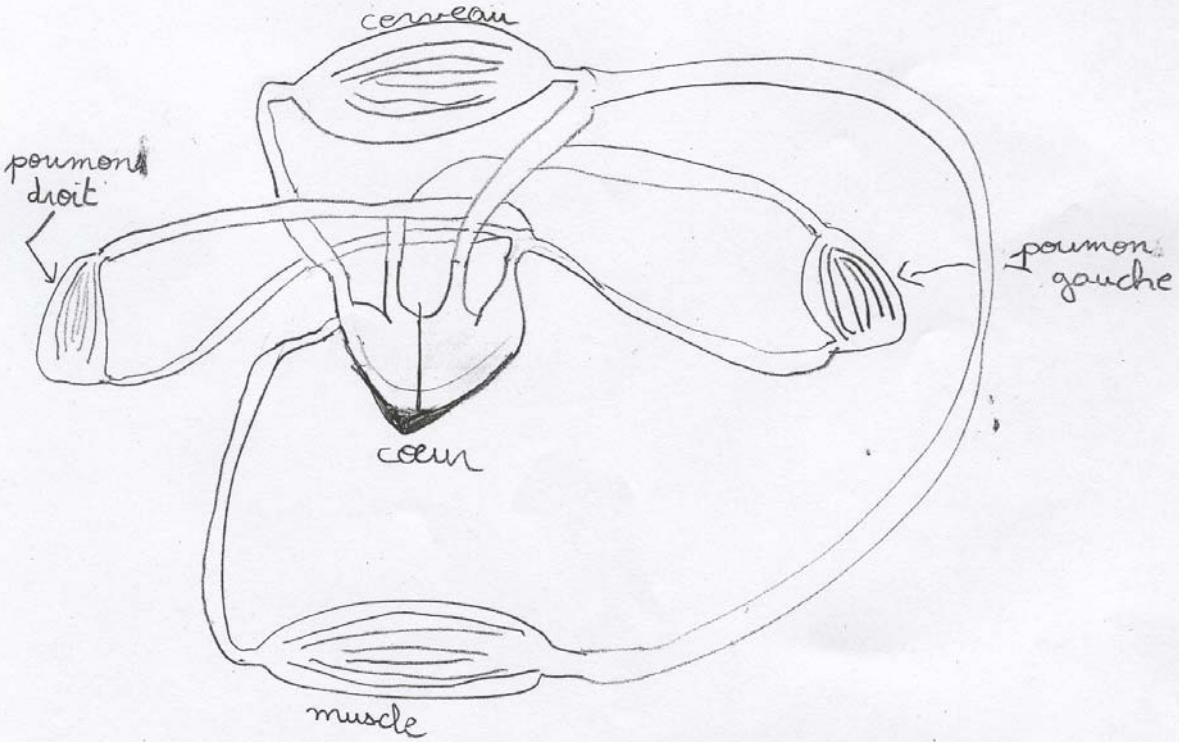
1 Le sang un transporteur d'oxygène.

Le sang transporte de l'oxygène qu'il prend dans les alvéoles pulmonaires il l'emmène dans les muscles et dans le cerveau.
(l'oxygène)

2 Le sang transporte des nutriments.

Le sang transporte aussi des (nutriments) qu'il prend dans l'intestin grêle puis il le distribut dans les muscles et (dans) le cerveau.

3 le circuit sanguin :



ANNEXE 9 : troisième production écrite de Karim (amélioration d'une partie de son texte)

La circulation sanguine

Le sang transporte des nutriments

Le sang va prendre des nutriments dans l'intestin grêle après il va dans le coeur qui l'envoie dans les muscles et dans le cerveau pour distribué les nutriments.

ANNEXE 10 : production finale de Karim

La circulation sanguine

1 Le sang transporteur de nutriments

Le sang transporte des nutriments qu'il prend dans l'intestin grêle puis il va dans le coeur qui l'envoie dans les muscles et le cerveau et ça recommence tout le temps.

Utilise la ponctuation !

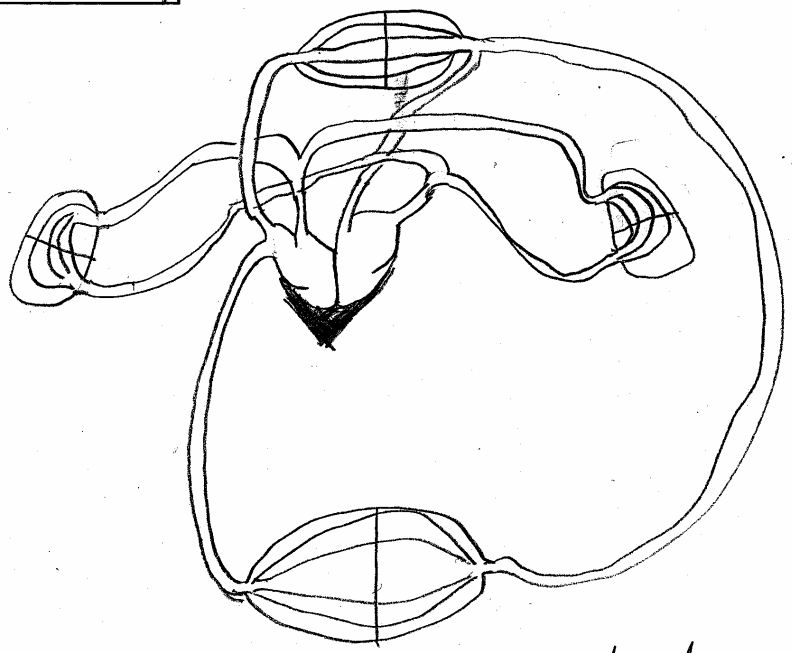
2 Le sang et l'oxygène

Quand le sang entre dans les poumons, il est pauvre en oxygène. Mais dès qu'il sort des poumons, il est riche il va dans le coeur qui l'éjecte vers le cerveau et vers les muscles.

3 le trajet du sang

Le sang circule dans un circuit fermé. Il passe dans les artères les veines et dans les vaisseaux sanguins.

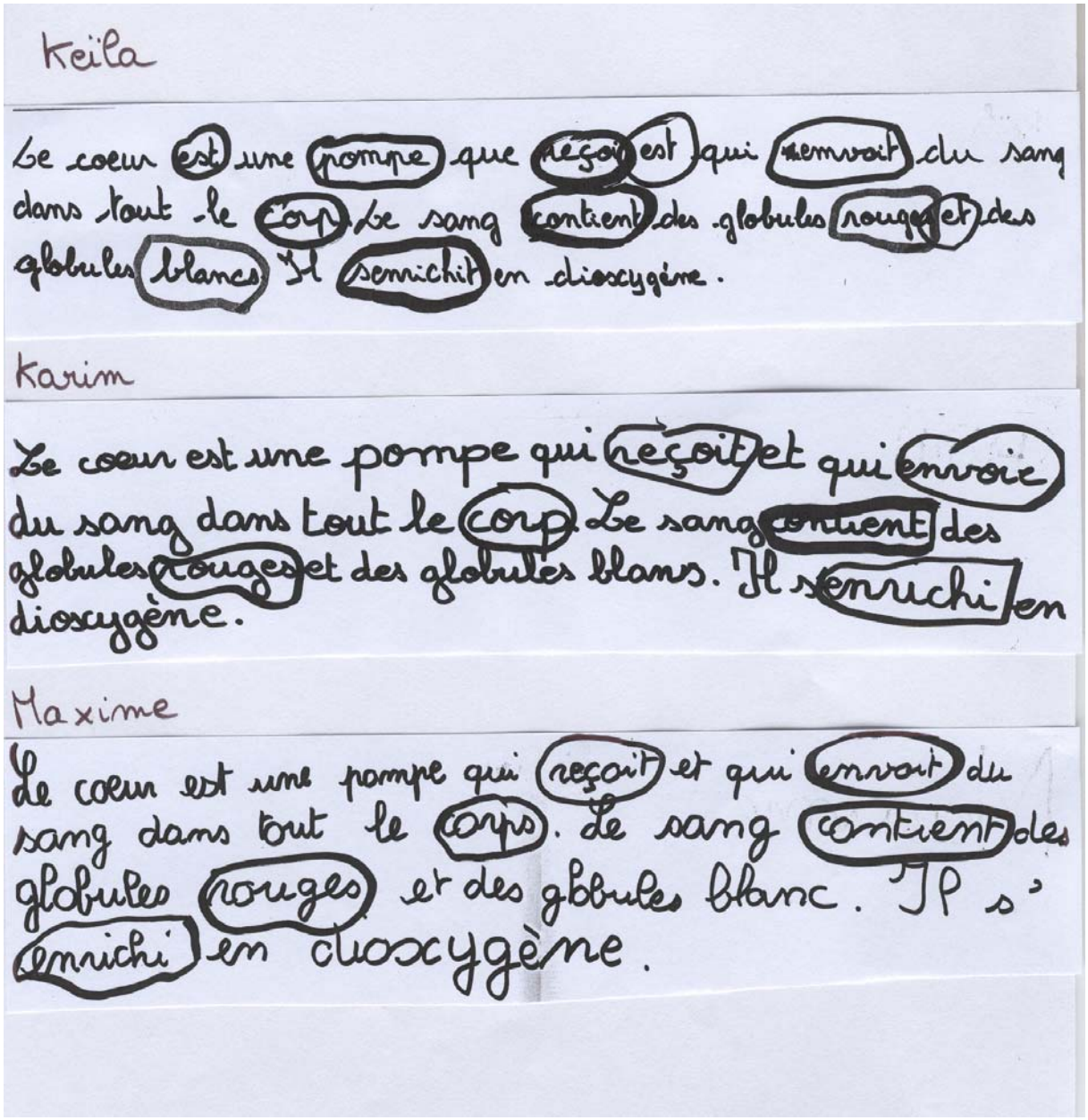
4 Schéma



b.

prodc° finale Karim

ANNEXE 11 : texte dicté aux élèves une première fois



Keïla

Le coeur est une pompe que reçoi est qui renvoit du sang dans tout le corp. Le sang contient des globules rouge et des globules blancs. Il senrichit en dioxygène.

Karim

Le coeur est une pompe qui reçoit et qui envoie du sang dans tout le corp. Le sang contient des globules rouges et des globules blancs. Il s'enrichi en dioxygène.

Maxime

Le coeur est une pompe qui reçoit et qui envoit du sang dans tout le corps. Le sang contient des globules rouges et des gbbules blanc. Il s'enrichi en dioxygène.

ANNEXE 12 : texte dicté aux élèves une deuxième fois à l'issu de l'atelier de négociation graphique

Keïla

Samedi 7 février 2004

tb

Dictée

Le coeur est une pompe qui reçoit et qui envoie du sang dans tout le corps. Le sang contient des globules rouges et des globules blancs. Il s'enrichit en dioxygène.

Karim

Le cœur est une pompe qui reçoit et qui envoie du sang dans tout le corps. Le sang contient des globules rouges et des globules blancs. il s'enrichi en dioxygène.

Maxime

Samedi 7 février 2004

Dictée

Le coeur est une pompe qui reçoit et qui envoie du sang tout le corps. Le sang contient des globules rouges et des globules blancs. Il s' enrichit en dioxygène.

ANNEXE 13

CRDP de FRANCHE-COMTÉ

EN PARTANT DES ECRITS
Outils pour l'enseignement global du français à l'école élémentaire

Type de textes	Type d'écrits utilisés	Structure interne apparente	Indices de reconnaissance facilement repérables	Principaux points grammaticaux abordés	Autres points
Texte narratif	- la nouvelle, le roman, le conte - l'article de fait divers - la BD	1) existence d'un schéma narratif : simple - exposition de la situation - perturbation - équilibre ou complexe - exposition - complication - déroulement/action - résolution/conclusion 2) existence d'une trame organisant la chronologie des actions 3) mise en scène des personnages : héros et autres 4) alternance récit/dialogue/description	1) La nouvelle, le roman, le conte : - présence de dialogue - emploi des temps du récit : imparfait/passé simples et autres temps du passé - utilisation de la troisième personne - emploi des connecteurs de temps (après, peu de temps après...) - textes longs avec chapitres. Titre évocateur. Support spécifique - phrases complexes. 2) L'article de fait divers : - emploi du temps du discours : imparfait/passé composé - mise en page/titre/sous-titre/colonnes/photos - importance des indications spatio-temporelles (situer les lieux, les dates. les moments) - utilisation de noms propres - utilisation de la 3e personne 3) La BD - présence de vignettes et de bulles (dessins, textes) - énonciation qui oppose : JE/TU - utilisation fréquente d'onomatopées - mise en valeur de la ponctuation, typographie - importance de l'espace-page	1) - ponctuation du dialogue - utilisation de l'imparfait et du passé-simple (+ autres) - Morphologie et emploi. - groupe nominal et son substitut (groupe nominal, pronom, nom). Les équivalents du G.S. - déterminants définis et indéfinis - expression du temps : compléments, adverbes - phrase simple et complexe - proposition incise (dit-il...) 2) - utilisation de l'imparfait et du passé-composé. Morphologie et emploi - idée du texte et de la phrase - expression du temps et du lieu - nom propre et le nom commun - discours indirect 3) - discours direct et indirect/ phrase complétive incise - utilisation des pronoms JE / TU - emploi des différents types de phrases - emploi de la ponctuation : ! , : ,..., ? - mise en page - emploi du présent.	1) - relevé des verbes introducteurs de parole - construction d'un lexique - accords dans le groupe nominal, accord sujet/verbe - suppression des répétitions : périphrases, synonymes 2) - accord du participe passé - majuscules - typographie - vocabulaire spécifique et son emploi 3) - travail sur le vocabulaire des bruits - usage spécifique de la ponctuation
Texte descriptif	- le portrait - la description de lieu, de paysage - article de catalogue - petites annonces	1) existence d'un schéma descriptif : thème-titre (objet de la description) prédicats (parties de la description) 2) ordre et organisation de la description (appartient au choix du rédacteur) forte cohérence interne (très spécifique dans le cas de la description de paysage)	1) La description de personnes, de lieux, de paysages - emploi de présentatifs (c'est César Soubeyran) - abondance de qualificatifs, comparaisons - utilisation de verbes d'état - mise en valeur de l'espace temporel, géographique 2) L'article de catalogue - présence de références numériques - complémentarité de l'image et du texte - réduction des phrases - existence d'abréviations - emploi de qualificatifs et de compléments du nom 3) Les petites annonces - concision et réduction du texte - présence d'abréviations - absence du sujet - mise en valeur du verbe - importance de la causalité et de la notion d'objet	1) - emploi de la forme présentative - utilisation de l'expansion nominale : adjectif, complément du nom, relative - emploi et connaissance des verbes d'état / attribut - morphologie et emploi des verbes être et avoir au présent et à l'imparfait - rôle du pronom : il - déterminants possessifs, démonstratifs - expression du lieu - prépositions et adverbes de lieu 2) - étude de la phrase minimale et nominale - notion de phrase - complément du nom 3) - notion de phrase - notion de groupe verbal - emploi et reconnaissance du complément d'objet direct - expansion du groupe nominal - expression de la cause. Groupe sujet pronom	1) 2) 3) - accords dans le groupe nominal - accord de l'attribut - travail sur les métaphores - usage des synonymes - remplacement de "avoir, "être, "voir" - recherche d'un vocabulaire lié au sensoriel - travail des nuances 4) vocabulaire spécifique : verbes, thèmes - emploi et classement des verbes en "dre" - usages de l'abréviation

	- la recette - la fiche technique - le règlement	énoncées d'une façon chronologique, hiérarchique, catégorielle, ou logique, concise et explicite visant à faire "agir" ou "se comporter" suivant les injonctions.	- mise en page sous forme de blocs - présence de titres, sous-titres, paragraphes, tirets, alinéas et de croquis - organisation spécifique : matériel, but, équipe, déroulement - utilisation de l'expression de la condition, de l'ordre, du but, de la manière - emploi de la négation - emploi du récit au présent La recette : idem + emploi de l'infinitif et de l'impératif - connecteurs de temps - pronominalisation du complément d'objet direct 2) La fiche technique idem = utilisation de références codées et pictogrammes - présence nécessaire de schémas 3) Le règlement - utilisation de l'expression de l'ordre - utilisation possible du futur - organisation chapitrée - emploi de la négation	2) - expression de la condition, du but, de l'ordre et de la manière - emploi et morphologie du subjonctif (il faut que...) - emploi de la négation - emploi et morphologie du présent - utilisation du gérondif. Emploi du participe présent (En + participe présent) - adverbes de temps - groupe nominal et son pronom lié à l'expression de l'ordre ("Cassez 2 oeufs, incorporez-les...") - expression de l'ordre avec l'infinitif et l'impératif - pronom personnel complément d'objet direct - déterminants définis et indéfinis	- terminaison "é ou er" ? - utilisation des verbes injonctifs : falloir, devoir... - vocabulaire spécifique - vocabulaire culinaire - mots qui désignent des contenus (cuillerée...) - utilisation des préfixes - remplacement de "faire", "mettre", "prendre" 2) étude du vocabulaire technique 3) nuances entre injonctif, prescriptif
Texte argumentatif	- le dépliant touristique - la publicité - la lettre argumentative	Enoncés élaborés selon une logique rigoureuse, dans leur forme et leur contenu, relevant de l'opinion personnelle Ils visent à "convaincre".	1) Le dépliant touristique - énumération, accumulation "d'arguments" (contenus linguistiques et iconiques) - présence du "VOUS" - complémentarité de l'icône et du texte - usage de l'opposition - importance de la mise en page - utilisation du futur/présent 2) La publicité - jeux de mots et slogans 3) La lettre argumentative - thèse qui aboutit à une conclusion - structure de la lettre : "silhouette" - utilisation du JE/NOUS - existence de connecteurs logiques - mise en valeurs des circonstances - verbes et locutions verbales relevant de l'opinion - références et citations d'experts (redondance)	1) - emploi du futur et de l'impératif. Morphologie - utilisation du "VOUS" - énumération et l'usage des " " - expansion du nom - emploi du comparatif et du superlatif 2) 3) - emploi du conditionnel et du subjonctif - emploi de la conjonction de coordination et de subordination - emploi du futur/morphologie - emploi d'adverbes : en effet, ainsi... - circonstanciels - pronoms personnels et opposition : moi, je...	1) - degrés d'intensité dans les adjectifs (beau, charmant, magnifique...) 2) - usage de mots "forts" avec choix des synonymes - jeux de création poétique - sens propre et sens figuré 3) - étude des verbes et locutions verbales relevant de l'opinion - concordance des temps - construction d'un lexique des mots logiques
Texte explicatif	- le compte rendu explicatif	Enoncés explicites, rigoureux impersonnels visant à faire "comprendre", "apprendre". Ils se présentent sous des formes variées, destinées à mettre en valeur les informations données.	Le compte-rendu explicatif - pas de "JE" dans le corps explicatif - présence d'enchaînements logiques avec paragraphes - utilisation de titre, sous-titre, blocs - importane de la typographie et de l'alinéa - usage de numération, fléchage, astérisque, renvoi, encadré - tonalité objective - précision des informations - accompagnement d'icônes et de documents annexes - emploi du questionnement - utilisation du présent à valeur générale - utilisation de la redondance d'informations - emploi des connecteurs temporels et causals	- usage de la 3e personne : valeur du "il", "on" - expression de l'interrogation - emploi et morphologie du présent - utilisation des adverbes de temps et des conjonctions de subordination - expression de la cause, la conséquence, et du but - rôle de l'adjectif	- utilisation d'un vocabulaire spécifique - travail sur la prise de note - utilisation de la redondance - élaboration d'un plan - suppression de "il y a"

CHAZELLE IMPRIMEURS DOLE

ANNEXE 13

ENSEIGNER LA LANGUE FRANCAISE PAR SON OBSERVATION

RESUME :

Les nouveaux programmes de l'école élémentaire de l'année 2002 visent à développer une nouvelle manière d'enseigner les outils de la langue française. Ainsi, ils emploient une nouvelle dénomination, celle de « l'observation réfléchie de la langue ». Or on peut se demander ce que signifie cette nouvelle appellation, comment la mettre en place dans une classe de cycle trois, et quels sont les intérêts et les limites d'une telle démarche dans les apprentissages.

MOTS CLES :

- lire
- observer
- comparer
- s'approprier
- écrire